جامعة الجزائر
معهد علم النفس وعلوم التربية

التجديد التربوي وصعوبات تطبيق نموذج المدرسة الأساسية في المنظومة التربوية الجزائرية

(دراسة نظرية ميدانية)

رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير

إعداد الطالب
فرحاتي العربي

إشراف
الدكتور: عباسي مدني

السنة الجامعية
1989 - 1990 م.

بسم الله الرحمن الرحيم

وقل رب زدني علما

قرآن كريم

الاهـــــــــداء

الـــى أولئـــك الـــذيـــن يـــؤمنـــون بضـــرورة الحـــل الاســـلامي لمشكـــلاتنـــا التـــربـــويـــة ، ويعملـــون مـــن أجـــل منظـــومـــة تـــربـــويـــة اســـلاميـــة .

مقدمة

- تعتبر ظاهرة التجديد التربوي من أبرز الظواهر التربوية التي احتلت المكانة البارزة في الدراسات التربوية الحديثة ، نظرا لما للتجديد التربوي من أهمية بالغة في استحداث الفعالية للأنظمة التعليمية .

والتجديد التربوي كظاهرة تربوية أصبحت ظاهرة عالمية ،وحقيقة واقعية شملت جميع الأنظمة التعليمية في العالم ،مما جعل دراستها ضرورة تربوية لتوجيه مسار حركة التربية والتعليم نحو تحقيق أفضل حالات الوعي التربوي والعدل الاجتماعي والرقي الحضاري ، سواء أكان ذلك في ظل تأثر التربية بتغير المعرفة أو في ظل التأثير المتبادل بين المدرسة والحياة ؛ ذلك أن الفعالية الوظيفية للمؤسسات التربوية يتوقف الى حد كبير على مدى استيعاب خطة التجديد التربوي لكل مستجدات العلم والمعارف من جهة ، وكل مستجدات الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية من جهة أخرى .

والموضوع الذي بين أيدينا هو دراسة للتجديد التربوي للوقوف على أهم المشكلات والصعوبات التي تحول دون تحقيق الأهداف التربوية المعيارية للفلسفات التربوية ، وتحقيق النشاط الابتكاري للمؤسسات التعليمية ، والمنظومة التربوية عامة ، سواء أكان ذلك على المستوى المعياري النظري أو على مستوى الخطة الاجرائية لخطة التغيير التربوي ومستلزماتها .

ولما كانت التجربة الجزائرية في اصلاح نظامها التربوي تندرج ضمن حركة التجديد التربوي في العالم ، ومن أبرز التجارب في العالم العربي ،فقد كانت هي موضوع ومجال هذا البحث الذي بين أيدينا ؛ ذلك أن تجربة الجزائر - رغم ما لها من خصوصيات محلية ، والظرف الحضاري الذي يميزها عن غيرها - هي تطبيق لابرز المفاهيم التربوية العالمية المعاصرة ، وتجريب للحلول المقترحة عالميا لتجاوز مشكلات الأنظمة التربوية التقليدية كتطبيق المفهوم الاقتصادي للتربية واستحداث المدرسة الأساسية المتعددة التقنيات ، والتربية بالعمل ... الخ .
مما جعل دراستها والوقوف على مشكلاتها وصعوباتها ضرورة تربوية لتجاوزها

ملامحها ان أمكن ، أو لتقديم بديل تربوى شامل لها •

وهذه الدراسة ـ رغم مايظهر عليها من الشمولية في بحث جميع جوانب الموضوع ـ قد ركزت أكثر في دراسة التجديد التربوى من حيث هو تجديد في بنية النظام التعليمي بصفة عامة ـ في مراحله ووسائله ومبادئه ، وأهدافه واتجاهاته وتطوراته (أى دراسة التجديد التربوى من حيث أنه جزء من الحركة الاجتماعية الكلية) ، واكتفت بالاشارات الخفيفة في دراسة الحركة التربوية من حيث هي طرق بيداغوجية تعليمية تتعلق بسيكولوجية النمو أو من حيث هي صياغة سيكولوجية متجددة للمحتوى التربوى ، واستعمال سيكولوجي للوسائل (أى أنها اكتفت بالاشارات الخفيفة في دراسة التجديد التربوى من حيث هو حركة في الفن البيداغوجي ، وتوظيف سيكولوجي للوسائل المساعدة و) ، وهي بذلك تحاول (أى هذه الدراسة) أن تقف على مواطن ضعف التجديدات التربوية المعاصرة ، في معالجة المشكلات والصعوبات التربوية المتجددة من حين لآخر ومدى نجاحها في استحداث الفعالية الوظيفية للأنظمة التعليمية كما تحاول طرح بديل تربوى للمشكلات التربوية المستعصية على الفكر التربوى الحديث من منظور اسلامي •

ومن ثم استلزم لمعالجة هذا الموضوع معالجة شمولية وموضوعية نقدية ، حصر المشكلات والصعوبات التى تعيق فعالية الأنظمة التربوية ، والالمام بجميع تجديدات الفكر التربوى الحديث ، ونتائج التجارب العالمية والمحلية في التجديد التربوى ، وتقارير مؤتمرات التربوية العالمية المتعلقة بتجديد التربية والتعليم وتطويرها وسبل معالجة مشكلاتها ، ثم التركيز أخيرا على صعوبات ومشكلات النظام التربوى الجزائرى في ظل التغيير التربوى الشامل وتقويم تجربتها في المدرسة الأساسية من حيث هي البديل التربوى للمرحلة الابتدائية التقليدية ، وصيغة جديدة للمرحلة القاعدية للنظام التعليمي الجديد ، ومحاولة طرح بعض ملامح البديل التربوى لكل مشكلات التربية والتعليم من منظور اسلامي •

وبناء على ماتقدم ذكره فان مصادر البحث ، ومراجعه يمكن تصنيفها حسب الترتيب التالي •

ـ الكتب والدوريات المتخصصة في تاريخ وتجديد التربية ، وكذا التقارير العالمية والتجارب العالمية والقومية في التجديد التربوى لاستحداث المدرسة الأساسية

2 - الكتب والمجلات الوطنية المتخصصة في تاريخ وتطور نظام التربية والتعليم منذ فترة الاستعمار ، وكذلك المجلات والمقالات والنشرات والاحصائيات الوطنية ، ومشاريع الاصلاح بوزارة التربية والتعليم الصادرة خلال الفترة التجريبية ومرحلة تغيير نظام التعليم التقليدي ، وتعميم المدرسة الأساسية . وهي من أهم مصادر ومراجع الموضوع ، اذ كانت بصدد توضيح المعطيات والأسس والمبادئ والوسائل وترتيب الأولويات في تجديد النظام التربوي وبناء المدرسة الأساسية ، كما كانت تعكس كل الصعوبات والمشكلات التي تعيق تطبيق خطة التغيير التربوي .

3 - المقابلات الشخصية مع المشرفين على تطبيق المنظومة التربوية الجديدة وملاحظة الواقع التربوي بكل معطياته ومستجداته ، وكذلك نتائج الاستمارة الاستطلاعية المعدة أساسا لحصر مشكلات التجديد التربوي على مستوى مرحلة التعليم الأساسي .

أما خطة البحث فقد أعدت وقسمت حسب طبيعة الموضوع كالتالي :

يتكون البحث من مقدمة ومنهجية البحث ، وستة فصول متخصصة ومرتبة حسب طبيعة ومجال البحث كالتالي :

الفصل الأول (تمهيدي) وهو عبارة عن ملخص التجديد التربوي ونتائجه في ظل تأثر التربية بالمعايير الفردية والجماعية ، وفي ظل تأثر التربية بمستجدات الحياة وتغييراتها كما يتضمن حصيلة تجربة الدول العربية في تجديد وتطوير أنظمتها التعليمية .

أما الفصل الثاني فهو عبارة عن مسح تاريخي لنمو التعليم في الجزائر وتقييم لتجربتها في الاصلاحات التربوية منذ الاستقلال ، وعرض شامل لفلسفة ومبادئ واتجاهات وأسس الاصلاح التربوي الشامل ، والشروط الموضوعية لتنفيذ خطة التغيير التربوي ، واقامة المدرسة الأساسية ذات التسع سنوات في الجزائر .

أما الفصل الثالث ، فقد تناول بالعرض والتحليل المدرسة الأساسية من حيث هي مفهوم ، ثم من حيث هي بديل تربوي للمدرسة الابتدائية التقليدية ، ولذلك فهو عبارة عن دراسة نظرية [illegible] الأسباب ودواعي تبني صيغة المدرسة الأساسية المتعددة التقنيات من جهة ، ودراسة لمبادئها ومحتوياتها وأهدافها ووسائلها وبنيتها التنظيمية من جهة أخرى .

أما الفصل الرابع، فقد تناول بالعرض والتحليل المعطيات الواقعية لتجربة تطبيق المدرسة الأساسية منذ 1980م ، ولذلك فهو دراسة نظرية نقدية موضوعية للواقع التربوي بعد تطبيق صيغة المدرسة الأساسية ، ودراسة نظرية شاملة لكل الصعوبات والمشكلات التي تعيق تطبيق صيغة المدرسة الأساسية المتعددة التقنيات .

أما الفصل الخامس ، فقد حاولنا فيه التأكيد من صحة نتائج التحليل النظري لتجربة تطبيق المدرسة الأساسية ، وما يجابهها من مشكلات وصعوبات على المستوى المبادئ النظري ، والمستوى الاجرائي العملي في تحقيق أهدافها ، وذلك بواسطة تطبيق استمارة استطلاعية على عينة من الأساتذة والمعلمين والمشرفين على تطبيق صيغة التعليم الاساسي في المدارس الأساسية وملحقاتها ، بمدينة باتنة ، والجزائر العاصمة ، قصد حصر المشكلات والصعوبات وتحليلها وتفسيرها من الوجهة التربوية ، والبيداغوجية والمادية ، وكذلك من الوجهة الحضارية ، وتحديد حجمها ومجالها .

أما الفصل السادس ، فهو دراسة نقدية لبعض وجهات النظر ، وبعض البدائل التربوية في تحديد وتفسير المشكلات والصعوبات التربوية ، باعتبارها أزمة تربوية ، وابراز لفشل هذه البدائل في استيعاب مستجدات المشكلة التربوية ، وضرورة تبني الحل الاسلامي للأزمة التربوية .

ولا يفوتني أن أذكر ببعض الصعوبات التي واجهتنا أثناء اعداد هذا البحث وأخص بالذكر

1- قلة المصادر والمراجع وندرة الدراسات المتخصصة في المدرسة الأساسية لحداثتها في بلادنا

2 - صعوبة التطبيقات الميدانية في بلادنا ، إذ أن توزيع الاستمارة توزيعا منظما على ... كان أمرا متعذرا بسبب عدم تمكننا من الحصول على رخصة تطبيق الاستمارة في المؤسسات التربوية ، باستثناء ماقدمه الدكتور عباد مسعود من مساعدة قيمة في بناء الاستمارة ، وكذلك ما قدمه بعض مسئولي مدارس عينة الجزائر من المساعدة في توزيع الاستمارة وأخص بالذكر مدير مدرسة الكندي ، ومدير مدرسة آمنة ، ونائب مدير التربية (الولاية رويبة . ولا يفوتني ... أن أقدم لهم جزيل الشكر عما قدموه خدمة للبحث العلمي .

وقد استطعنا تجاوز هذه الصعوبات كلها بفضل توجيهات المنهجية المستمرة طيلة فترة ... هذا البحث للدكتور عباسي مدني المشرف على هذه الرسالة ، ونأمل أن نلتقي معه في رسالة علمية أخرى ان شاء الله

وعلى الله قصد السبيل

منهجيــة البحــث

أولا : تحديد المشكلة والتعريف بمنهجية الدراسة .

ان قضايا التربية أصبحت تحتل المكانة المرموقة ، اذا لم نقل الأساسية في الحياة الثقافية والاجتماعية والاقتصادية عموما . وهذه الأهمية جعلت دراسة المشكلات التربوية لا تتأتى الا بواسطة الدراسة العلمية الى اضطلعت بها المناهج العلمية كتلك التى تنطلق من تحديد المشكلة باستقراء الواقع التربوى من خلال التحليل الوثائقي في ضوء ما توصلت اليه الدراسات النظرية ، والبحوث الميدانية المتعلقة بموضوع التجديد التربوى .

وانطلاقا من ذلك فان المنهج الاستقرائي واستخدام وسائل المنطق في ذلك كالاستدلال والاستنباط ، والاستنتاج يعد من أهم الأساليب العلمية — في نظرنا — الذى يناسب هذا الموضوع بحيث يمكننا بواسطته التيمم — الى تصور عام وتحديد أدق للتناقضات سواء على مستوى الخطة النظرية للتجديد التربوى أو على مستوى الواقع الموضوعي لهذه التجديدات التربوية .

ومن ثم فدراسة التباين بين الجوانب المعيارية للتجديد التربوى ، والتى تمثل ما يجب أن يكون عليه النظام التربوى ، وبين الشروط الموضوعية التى يتوقف عليها تحقيق الجانب المعيارى . تكون هي أهم ما يوصلنا الى الغاية المنشودة من هذا البحث ، وهو تحديد جوانب التباين الذى نشأ عنه الأمشكلة التربوية عموما . وهي المشكلة التى تمثل موضوع البحث المراد دراستها دراسة علمية ؛ اذ أن الجوانب المعيارية لموضوع البحث عادة تكون مرتبطة بعالم الأفكار التى تكون في تغير مستمر وسابق للجانب الاجرائي العلمي في التغيير ، مما جعلها في كثير من الحالات في محل تعارض مع كثير من الجوانب الموضوعية لعالم الواقائع .

وتعليل ذلك أن التغير في الفكر أسبق بكثير من التغير في العمل الذى يتحقق في عالم الوقائع ، فالثوابت في النظم كالتشريعات والمؤسسات كثيرا ما تتعارض مع الأغراض الجديدة والمتجددة باستمرار .

نجمل الأنظمة التربوية العالمية في صيغتها الحالية ان هي الا صيغ متطورة متقدمة لبعض ما أفرزته حركة التجديد التربوى منذ القرون القليلة الماضية من مبادئ وأسس وأفكار ، كديمقراطية التعليم والحرية والمساواة ... الخ . ومن ثمة تكون ممارسة الأنظمة التربوية الحالية لهذه الأفكار وتطبيقها لكل هذه المبادئ لا تعدو أن تكون تطبيقا واسعا للأفكار التربوية التى راجت في القرنين الثامن والتاسع عشر على الخصوص . ولذلك فمعالم الواقع التربوى الحالي ما هو الا انعكاس للأفكار التربوية المتقدمة عنه بكثير . وعلى الرغم من التطور الذى أفرزته حركة التجديد التربوى ، لا سيما بعد الحرب العالمية الثانية في المحاولات الرامية الى صياغة الواقع التربوى في أحسن حالاته وفقا للأفكار الجديدة ، الا أن بروز بعض الظواهر التربوية خلال القرن العشرين كظاهرة التربية للمجتمع ، وما نتج عن ذلك من الزامية التعليم الابتدائي أو التوسع في التعليم الثانوى . وظاهرة الاهتمام بالتربية بالعمل والتعليم التقني ، وظاهرة زيادة تدخل الدولة في شئون التربية وما نشأ عن ذلك من احتكار واسع لكل أنواع التعليم ، وظاهرة الزيادة المستمرة في الانفاق على التعليم وما نشأ عن ذلك زيادة تكلفة الوحدة التربوية ... الخ . كل هذه الظواهر الجديدة على الأنظمة التربوية أدت الى كثير من المشكلات والصعوبات التى حالت دون تحقيق للأهداف التربوية المعلنة على المستوى العالمي في حركة التجديد التربوى . ومن ثمة فان دراسة هذه الظواهر دراسة موضوعية وعلمية أصبحت من أهم ضرورات التجديد التربوى ، وذلك للتمكن من تحديد الأسباب الرئيسية التى تحول دون تحقيق الأنظمة التربوية لأهدافها المعلنة ، لا سيما أن الأفكار التربوية السائدة حاليا قد نالت قسطها الوافر من الوقت والتطبيق الميداني على معظم الأنظمة التربوية منذ الحرب العالمية الثانية ، وأصبح تقييم نتائجها والوقوف على مشكلاتها الفعلية في الميدان الواقعي ضرورة ملحة لحركة التجديد التربوى .

واذا كانت مشكلاتها وصعوباتها أكبر من أن تحصى ، فان ذلك يدل على وجود نقص أساسي في النظريات والأفكار التربوية المطروحة على الساحة الفلسفية والفكرية

وعندئذ يصبح الأمر داعيا للتفكير الجاد في وضع بديل تربوي متميز من حيث اطاره الفكري وأصوله المعرفية والفلسفية • بحيث يؤدي ذلك التي تصور عام لنظام تربوي شامل جديد ، وصياغة الشروط الموضوعية لتطبيقه على المستوى الواقعي بحيث تتمحى فيه التناقضات والسلبيات المألوفة حاليا على مستوى كل الأنظمة التربوية •

واذا كانت التجربة الجزائرية في تجديد نظامها التربوي هي أحد هذه التجارب العالمية في التغيير التربوي • فانها قد مرت هي الأخرى بمحاولات عديدة للتغلب على الصعوبات والمشكلات التربوية التي تحول دون تحقيق الأهداف المتبنية على المستوى النظري ، والتي من أهمها تكييف النظام التربوي مع المتغيرات الاجتماعية الكبرى وتثبيت بعض المبادئ السامية في التربية كالديمقراطية والمساواة والحرية والعدالة ••• الخ • اذ أن النظام التربوي الجزائري الموروث عن العهد الاستعماري لا يستطيع أن يستجيب لمتطلبات المرحلة الانتقالية التي جاءت في فجر الاستقلال ، فالأهداف الوطنية قد تغيرت وتغيرت معها السياسة التربوية كما أن ديمقراطية التعليم ، ومبادئ العدالة الاجتماعية والمساواة التعليمية لم تمارس الا بعد الاستقلال ، فهذه القضايا التربوية جعلت النظام التربوي الموروث لا يتماشى مع المرحلة الجديدة ، الأمر الذي استدعى التفكير في بديل تربوي آخر يناسب المرحلة الانتقالية للمجتمع الجزائري •

فقد ظهرت محاولات عديدة للاصلاح التربوي كما تشير الى ذلك التقارير التربوية حاولت أن تكيف النظام التربوي الموروث في ضوء التغيرات الاجتماعية الكبرى وأصبحت دراستها كجانب تاريخي لحركة التجديد التربوي في الجزائر في غاية من الأهمية للتعرف على أساليبها في معالجة المشكلات التربوية ، لاسيما في التعليم الابتدائي منذ الاستقلال ، وكذلك معرفة نتائجها التي ترتب عنها اقامة المدرسة الأساسية ذات التسع سنوات •

واذا كانت محاولة التغيير التربوي الشامل هي الأخيرة من الناحية التاريخية اذ لم يمضي على بداية الشروع في تطبيقها الا ثماني سنوات بدءا بتغيير المرحلة القاعدية للنظام التربوي ، فان دراستها كمحاولة للوقوف على مشكلاته ، ومحاولة التحكم فيها ، أصبحت من الأمور الضرورية لتوجيه وضبط الاصلاح التربوي لتحقيق

أهدافه القريبة والبعيدة .

ولما كانت صيغة تعدد التقنيات عي المميزة للاصلاح التربوى الجديد ، واقامة المدرسة الأساسية ذات التسع سنوات عي التبنية في هذا التجديد التربوى الأخير ، فانها لا تعدوا أن تكون هذه الصيغة تعميما للتجربة العالمية المعاصرة في بناء بعض الأسس العامة للأنظمة التربوية المعاصرة وفقا للمعطيات الحضارية الجديدة . كالاتجاه التقني والاهتمام بالعمل اليدوى والتعليم الريفي بجانب التعليم الصناعي والتكنولوجي الحديث . وزيادة التركيز أكثر على تعميق المفاهيم والمبادىء السامية المألوفة في الأنظمة التربوية ، كالمساواة والمجانية والحرية التعليمية والعدالة المدرسية والديمقراطية واللامركزية التعليمية والادارية ... الخ . ولما كانت كذلك فانها لاتخلوا من المشكلات والصعوبات ذات الصيغة العالمية في تطبيقها — الأمر الذى جعل دراستها كمحاولة للوقوف على مشكلاتها من ضرورات تطبيق المنظومة التربوية الجديدة ، وحاجة تربوية ملحة للوقوف على التباين بين الجوانب المعيارية ، وبين الجوانب الموضوعية للتجديد التربوى الجديد ، فاذا حددت أهم عوامل التباين بين الجانبين على أساس نظرى يسمح بالوصول الى حل المشكلة وازالة حالة التباين ، اتضح لنا ما تقتضيه الأحوال المستقبلية المتوقعة على المستوى الثقافي والاجتماعي والحضارى في البلاد . واذا لم نتمكن من ذلك وكانت المشكلات التربوية أكبر من أن تحصى فانه يتعين علينا ايجاد بديل تربوى شامل جديد يستند الى أصول معرفية جديدة بحيث يسمح بتجاوز كل ثنائيات وحالات التباين بين كل جوانب المنظومة التربوية عموما .

فرضية البحث :

اذا تأكدت عوامل التباين بين الجانب المعياري والجانب الاجرائي بواسطة العرض والتحليل للتجديد التربوي ومحاولات الاصلاح التربوي والاستقلال وكذا تطبيق المدرسة الأساسية ذات التسع سنوات التي يتأتي لنا ملاحظتها من خلال ثماني سنوات من التطبيق الفعلي فان احتمال التحكم في هذه العوامل يساعدنا على التأكد من حل المشكلة التربوية في الجزائر .

واذا كانت العوامل تفوق الحصر ولا يتأتى لنا تحديدها وعلاجها في ضوء المعطيات الحضارية والعلمية المعاصرة فانه يصبح الأمر داعيا الى ضرورة تقديم بديل آخر يعد اليأس من الاصلاح التربوي الجديد ، وتبني المدرسة الأساسية المتعددة التقنيات ، وصعوبة تكيف التغيير التربوي الشامل حسب مقتضيات النظام التربوي الجزائري .

وسائل البحث

اذا استخدمت المنهج العلمي ، أجد الملاحظة والمقابلة والاستبيان والتحليل الوثائقي من أهم وسائل البحث التي تمكننا من التحكم في دراسة الظاهرة التربوية المراد دراستها ، ومن ثمة تأتي أهمية تحديد هذه الوسائل العلمية التي لايمكن الاستغناء عنها في دراسة هذا الموضوع .

فمحاولات رفع مستوى التربية والتعليم التي جاءت فور الاستقلال وكذا محاولة اقامة المدرسة الأساسية ذات التسع سنوات . ان هي الا اصلاحات تربوية مرت بها التجربة الجزائرية في تجديد نظامها التربوي ، يمكن ملاحظتها ملاحظة علمية من جانبين أساسيين .

الأول : يتعلق بالخطة أو النموذج النظري التربوي الذي يقدم لنا الأسس النظرية والتي يتكون منها الاصلاح ، ويمكن ملاحظة ذلك من خلال دراسة الوثائق والنصوص التشريعية للمنظومة التربوية التي صدرت منذ الاستقلال ، الى الشروع في الاصلاح التربوي الشامل. الثاني ويتمثل في مجموعة الشروط الموضوعية التي لابد من توفيرها لتحقيق أهداف الاصلاح التربوي والتي يمكن ملاحظتها ودراستها في الخطة الاجرائية للاصلاح التربوي الشامل والاصلاحات الجزئية السابقة له .

وأن أي تعارض بين الجانبين النظري أو المعياري ، والجانب الاجرائي أو الموضوعي ينشأ عنه تخلف أوتحريف أو مشكلة للخطة الاصلاحية . ولا يتأتى لنا معرفة ودراسة كل من الجانبين دراسة عميقة الا بواسطة الدراسة الميدانية للواقع التربوي بوسيلتي المقابلة ، وتطبيق استبيان شامل لكل جوانب الاصلاح .

ويتعين من ذلك أن الملاحظة هي الوسيلة التي تساعدنا على ادراك العلاقة بين مختلف العوامل الأساسية التي لها التأثير المباشر في الخطة الاصلاحية التربوية ، وأن الرجوع الى الوثائق والتشريعات التربوية التي تحدد لنا البعد المعياري والشروط الموضوعية اللازمة للتطبيق لايمكن الاستغناء عنها . كما أن تطبيق الاستبيان والاستعانة بالمقابلات لاستقراء الواقع التربوي في مرحلة التطبيق الفعلي

لا يمكن الاستغناء عنها كذلك .

وهذه الوسائل العلمية التي تعتمد عليها في دراسة هذا الموضوع تساعدنا الى حد بعيد في محاولة تحديد أهم عوامل التباين بين الجوانب المعيارية ، والجوانب الموضوعية للاصلاح التربوي . كما تساعدنا على معرفة مدى تخطي الاصلاحات التربوية الحديثة للمشكلات التربوية الفنية منها والفكرية .

أهمية البحث وأهدافه

مرت الأنظمة التربوية العالمية ومازالت تمر بعدة ظواهر تربوية وبروز مشكلات نوعية وفنية كثيرة باستمرار ، وقد حاولت الأنظمة التربوية بطرق ومناهج وأساليب متنوعة ومتعددة ، تجاوز هذه المشكلات والصعوبات التي ما فتئت تزداد عمقا واتساعا منذ مطلع هذا القرن ولا سيما بعد الحرب العالمية الثانية . مما جعل دراستها كدراسة مقارنة من الأهمية بمكان في امكانية الاستفادة من هذه التجارب في محاولاتها لتجاوز المشكلات التربوية ذات الصيغة العالمية وفي نفس الوقت تساعدنا دراسة هذه التجارب في العزوف عن كثير من التجارب وتجاوزها لظروف حضارية ، والاعتماد فقط في التصدى لكثير من القضايا التربوية بوسائل محلية وثقافية ذاتية نابعة من الأصالة الفكرية . كما تساعدنا أيضا على ابتكار حلول جذرية للمشكلات الفنية تعتمد أكثر على توجهي الواقعية والموضوعية ، والاستعمال الأمثل للامكانات المتاحة في تصدى المشكلات التربوية كأساس للعزوف عن سياسة الاعتماد على الغير .

وقد مرت الجزائر هي الأخرى كباقي دول العالم - ولا سيما العالم الثالث - بمحاولات عديدة في اصلاح وتجديد نظامها التربوى . تبعا لتجدد الأهداف وحاجات المجتمع وتغير المفاهيم التربوية في ظل ظروف حضارية معينة ، وبروز مشكلات كثيرة ، وهي في ذلك تحاول أن تتجاوز المشكلات النوعية والفنية - التي يتجدد ظهورها باستمرار - بالاستفادة من التجارب العالمية المتعلقة بهذا الشأن ولا سيما الأساليب المتعددة والمعتمدة في كثير من السياسات التربوية في العالم الثالث خاصة . كأسلوب التكييف التدريجي للموروث الاستعمارى مع الوقائع المتجددة في مرحلة الاستقلال . وهو المنهج الذى يتطلب عادة تطوير ما هو موجود وفقا للأوضاع الجديدة .

ومن ثمة أصبحت دراسة هذه التجربة - باعتبارها جزءا هاما من تاريخ ا النظام التربوى الجزائرى - ضرورية لفهم الوقائع والمشكلات التربوية الحالية

ذات الأصول التاريخية ، كمعرفة مدى نجاح هذه التجربة في تكييف النظام التربوي الموروث ، والمعايير الليبرالية والنزعة اللائكية مع معايير المجتمع الجزائري ذو القيم والمعايير الاسلامية والظروف الحضارية الخاصة . وكذا معرفة مدى نجاح هذا المنهج والخطط الاصلاحية التي رافقت الاستقلال في تجاوز الظواهر والمشكلات التربوية النوعية منها والفنية والمتعلقة أساسا بالتغيرات الاجتماعية الكبرى التي شهدتها الجزائر منذ الاستقلال 1962م .

واذا كانت محاولة الاصلاح الشامل لنظام التعليم ، وبناء المدرسة الأساسية ذات التسع سنوات هي آخر هذه المحاولات الاصلاحية للمنظومة التربوية الجزائرية - من الناحية التاريخية - فان هذا الاصلاح واقامة المدرسة الأساسية يتعرض لعدة صعوبات ومشكلات متنوعة سواء من حيث الجانب الفني أو الفكري ، تحول دون بلوغ الأهداف المعلنة ، وقد ظهرت هذه المشكلات والصعوبات بمجرد الشروع في تنفيذ خطة الاصلاح التربوي الجديد . مما جعل دراسة هذه الصعوبات والمشكلات أمرا ملحا كمحاولة للتحكم فيها ومحاولة ابتكار الحلول المناسبة لها . ومن ثمة تأتي أهمية هذا البحث باعتباره محاولة لتجاوز المشكلات الفنية والنوعية التي تعيق الخطوات الاجرائية في اصلاح التعليم الذي شرع فيها منذ 1980 بعد مدة تجريبية دامت أربع سنوات ؛ وكما أنه بذلك يحاول هذا البحث في أهدافه أن يجيب على تساؤلات عديدة تتعلق خصوصا بأهمية الاصلاح التربوي الجديد على مستوى الظروف الحضارية للأمة الجزائرية ، وماهي المدرسة الأساسية وما هي أهم خصائصها ، وما هي الظروف التي طبقت فيها وماهي المشكلات التي تجابهها . فان استطعنا تحديد أهم العوامل الايجابية والسلبية لهذا البديل التربوي اتضح لنا ما اذا كنا نحتاج الى مجرد اصلاح جزئي أو تطوير لما هو موجود ، أو بديل كلي تقتضيه الأحوال المستقبلية المتوقعة على المستوى الاجتماعي والثقافي والحضاري للمجتمع الجزائري كما بينا ذلك في تحديدنا لمشكلة هذا البحث .

٤٢٠٣٤٣

الفصل الأول

تمهيدي

التجديد التربوي الحديث

التجديد التربوي الحديث

أولا : التجديد التربوي في ظل المعايير الفردية .

لعل أعم وقفة تجديدية في الفكر التربوي الحديث تعود الى الوقفة التي وقفها روسو (1712 — 1778م) لاعادة بناء ثقافة الماضي وتركيبها . فقد أعاد صياغة النظرية التربوية وفقا لمذهبه الفلسفي ، مستهدفا بذلك ارساء القواعد الأساسية للحرية الفردية وذلك عندما بلغ الظلم الاجتماعي والاستبداد السياسي أشده في نظره .(1) فقد اعتقد روسو أن سبب هذا الاستبداد يعود أولا وأخيرا الى القيود التي فرضتها التربية التقليدية على — ما أسماه — " قوى الانسان الحرة " وهذه التربية التقليدية هي التي أعطت في النهاية مجتمعا فاسدا والذي لم يستطع أن يعطي الا تربية فاسدة على حد تعبيره .(2)
ولذلك فروسو يرى أن التربية الطبيعية هي وحدها التي تكفل للانسان حريته اللامحدودة في ارتقائه نحو — ما أسماه — " الكمال الطبيعي " .
ولما أصبحت الطبيعة — كمصطلح — في ضوء هذا المنظور الفلسفي يتناقض ويضاد أي شكل من أشكال التنظيمات الاجتماعية والعقائدية ، كانت التربية الطبيعية " أي التربية ذات النزع الفلسفي الطبيعي " مضادة أيضا في محتواها وأساليبها وتوجيهاتها لأي شكل من أشكال تربية التنظيمات الاجتماعية والسياسية والدينية . ولذلك فهي تربية تتخطى الحدود السياسية والدينية والاجتماعية للتتجه صوب الفردية العالمة باعتبارها " أي الفردية العالمية " الاطار الأوسع والأكثر حرية لضمان النمو الطبيعي لقوى الانسان الحرة ، ومن ثمة أصبحت التربية تعني في ظل المفهوم الطبيعي للانسان على حد تعبير ديوي " النمو التدريجي لقوى الانسان الفطرية نحو الكمال الطبيعي لا لشيء آخر " .(3)

---

(1) —أنظر: سيد ابراهيم الجيار . دراسات في تاريخ الفكر التربوي . ط 1 1974م . ص192 .
(2) — أنظر: أندرية كريسون . روسو حياته فلسفته منتخبات . ت نبيه تقر . ط3 . 82 ص92 .
(3) — أنظر: جون ديوي . الديمقراطية والتربية ت/ لوقا نظمي 1981م . ص85— 86 .

غير أن ديوى (1859 ــ 1952) يرى ــ وهو بصدد إنتقاد فردية القرن الثامن عشر ــ أن المغالاة في الفردية والنظرة الحسية المتطرفة في المذهب الطبيعي قد أدى الى انفراد الطبيعة بمسئولية التربية والتوجيه ، وهو مايعد انكسارا للتربية ذاتها والثقة بمصادفات الظروف الطبيعية ؛ وهذا هو الأمر الذى جعل العمل لتحقيق التربية الرامية الى ايجاد المجتمع الانساني الحر أمرا مستحيلا على أتباع روسو من بعده ، واقتضت الضرورة الإعتراف بأهمية الدولة والمجتمع في تنظيم التربية من خلال جهاز ادارى معين حتى تتمكن التربية من تحقيق هدفها الانساني المنشود . (1)

غير أن البعد الاجتماعي للتربية لم يكن مختفيا تماما في الاتجاهات التربوية التى ترجع في أصولها الفكرية الى الأفكار التربوية لروسو ؛ اذ يرى بلوك (   ) أن رواد المدرسة الفعالة ــ التى نمت وتطورت في ظل الأفكار التربوية لروسو ــ رغم اهتماماتهم المتزايدة بالفن البيداغوجي كانوا ــ مع ذلك ــ تحركهم منازع سياسية واجتماعية مادامو يهدفون بالاجماع الى غايات اجتماعية . (2) فهم يرون أن الاصلاح التربوى الهادف الى بناء المجتمع الديمقراطي انما يبدأ أولا باصلاح الفن البيداغوجي ؛ فهؤلاء الرواد بمختلف مشاربهم المذهبية وتبايناتهم الفكرية كبستالوزى (1746 ــ 1712) وهربرت سبنسر (1820 ــ 1903) ، وفروبل (1782 ــ 1852) ، و ماريامنتسورى (   ) ، وكلابرايد (   ) ، وفرينيه (   ) وغيرهم من الذين يستمدون أفكارهم من أراء روسو التربوية يتطرفون في اعتقادهم بأن أى اصلاح اجتماعي يجب أن ينطلق من المدرسة ذاتها لاسيما وأنهم عاصروا ظهور علم النفس الفردى وانتشار التعليم الابتدائي مما دعم أراءهم الى حد بعيد . (3)

---

(1) ــ أنظر ، المرجع السابق ص ، 86 .

(2) ــ أنظر ، غي آفانزين ــ الجمود والتجديد في التربية المدرسية ، ت عبد الله عبد الدائم ط ، 1 ، 1981 م ص ، 271 ــ 284 .

(3) ــ أنظر ، المرجع نفسه ، ص ، 271 .

وعلى هذا الأساس فقد اهتموا أكثر باصلاح الفن البيداغوجي استنادا الى نتائج علم النفس الحديث وما يقتضيه مبدأ مسايرة الاهتمامات الطبيعية للطفل ووفقا لشروط وقوانين النمو التكويني الوظيفي للفرد كما بين ذلك كلابرايد . (1) (

)أو وفقا للقوانين التفسيرية للسلوك البشري ونموه ومسالك الخبرة ونموها كما بينهما طوماس هوبكنز. (2) ( ) وذلك اعتقادا منهم بأن اصلاح الفن البيداغوجي يؤدي بالضرورة الى نشوء المجتمع الديمقراطي الليبرالي الحر المنشود .

ولذلك كانت التجديدات التربوية عندهم تتمحور أكثر حول هجر التربية الموسوعية وفكرة توسيع المعلومات والمعارف النظرية لتحل محلها الطريقة التربوية التي ترتكز أساسا على فكرة الاهتمامات الطبيعية " ، ومسايرة الغرائز والدوافع الفطرية وافساح المجال للعمل اليدوي والاهتمام بدروس الأشياء وتربية الحواس . ولعل ذلك كان واضح الأثر في فرنسا أكثر من غيرها عندما بدأت التجديدات التربوية تتمحور أكثر حول علمنة التربية وتعميم التعليم الابتدائي في ظل احتكار الدولة للتعليم ونمو الحس الوطني وانتشار الأفكار الوضعية والنزعة العقلانية خلال القرن التاسع عشر . (3)

الا أنه على الرغم من ظهور بعض مظاهر النزعة الاجتماعية عند رواد المدرسة الفعالة — كما بينا ذلك — فان أفكارهم التربوية كانت يسودها كثير من الغموض ففكرة مسايرة الاهتمامات الطبيعية كمبدأ عام يسوده كثير من الغموض مما نشأ عن ذلك غموض جوهري في الأهداف التربوية والتعليمية . وكما أن صعوبة التوفيق بين المنازع الفردية وبين الغايات الاجتماعية كانت محل انتقاد المدرسة الفعالة انتقادا كبيرا بسبب قيامها أصلا على مبدأ التنافس الحر

---

(1) — أنظر . ادورد كلاپرايد . التربية الوظيفية . ترجمة محمود قاسم . ص 101 الى 120 .

(2) — أنظر . ل . توماس هوبكنز . النفس المنبثقة في البيت والمدرسة . ترجمة محمد العريان ص . 17 — 28 .

(3) — أنظر . ني آفريني . الجمود والتجديد في التربية المدرسية المرجع السابق ص 218 الى 231 .

بدل التعاون المشترك في تربية الأطفال مما أدى الى اثارة التشكيك ـ على أوسع نطاق ـ حول قدرتها على بناء المجتمع الديمقراطي الحر الذى كان أهم أهدافها . (1) فقد ذهب كثير من التربويين والاجتماعيين ومن بينهم دوركايم ( ) الذى يرى أنه لا يمكن اصلاح المجتمع عن طريق اصلاح الفن البيداغوجي استنادا الى نتائج علم النفس الفردى وحده بل لابد وأن يكون أى تغيير في طرائق التعليم انما يكون تحت تأثير التيارات الاجتماعية حتى تتمكن المدرسة من المساهمة بفعالية في بناء المجتمع الديمقراطي (2)

ولقد كان للتغييرات الاجتماعية الكبرى ـ التي شهدتها أوروبا منذ عصر النهضة ـ أثر كبير في اظفاء البعد الاجتماعي على التجديدات التربوية أكثر من غيرها ، ولاسيما تلك التغييرات التي أعقبت نشوء الدولة الحديثة وبناء الوطنيات والقوميات على مبدأ العلمانية واللامركزية السياسية كأساس للديمقراطية ، ومارافق ذلك أيضا من صراعات فكرية وفلسفية وسياسية و[illegible] حادة . (3) ففي ظل هذه التغييرات الحضارية كانت التجديدات التربوية بجانب تأثرها بالمعايير الفردية اللبرالية ـ استجابة لنمو الراسمالية العالمية كانت أيضا تتأثر بشكل بارز بفكرة الانتماء القومي وانتشار الحس الوطني ولاسيما منذ القرن الثامن عشر . فيرى ديوى أن صعوبة ترجمة الأهداف الانسانية ذات النزعة الفردية العالمية في محيط اجتماعي معين على أتباع روسو ومن بعده ، ونمو الحركات القومية في أوروبا ولاسيما في ألمانيا كان لهما أثر كبير في احتكار الدولة للتعليم وبالتالي اضافة الأهداف القومية للتربية المدرسية التي تتمثل أساسا في بناء الدولة القومية . وأصبحت بذلك التجديدات التربوية تتجه أكثر نحو تشكيل المواطن وفقا لمصالح الدولة القومية كما هو الشأن في المانيا التي تعتبر أول قطر يأخذ بنظام عام يمتد

---

(1) ـ أنظر . المرجع السابق . ص120 ـ 140، وأنظر . ص285 الى 295 .

(2) ـ أنظر . المرجع نفسه . ص338 .

(3) ـ أنظر . سيد ابراهيم الجبار . دراسات في تاريخ الفكر التربوى ط[illegible] 197[illegible] ص192 .

من المدرسة الابتدائية الى التخرج من الجامعة ويخضع لاشراف الدولة خضوعا دقيقا حتى يتسنى للدولة القومية اخضاع الأفراد لمصالحها ومتطلبات السيادة القومية للأمة الألمانية . وبذلك أصبحت التربية في ظل المبادئ والأفكار القومية تدريبا انضباطيا للذات عن طريق الانضباط الخارجي، أكثر مما نمو ذاتي لقوى الانسان الحرة كما هي في تربية الانسان الطبيعي العالمي المزعوم على حد تعبير ديوى . (1)

وفي هذا المنظور للتربية القائمة على العلمانية في ظل الديمقراطية السياسية والحرية الفردية ، اندرجت التجديدات التربوية منذ القرن التاسع عشر في أوروبا نحو تطبيق مبدأ العلمانية والديمقراطية على التعليم الرسمي . وقد كان ذلك واضحا في فرنسا . عندما تم صدور القوانين المتعلقة بشأن تعميم التعليم الرسمي والزاميته ومجانيته في عهد الجمهورية الثالثة ذات المنزع الوضعي سنة 1882م . وذلك حتى تظم المدرسة الوضعية جميع الفئات الشعبية بمختلف اتجاهاتها الفلسفية والدينية والسياسية ، كما كانت الاصلاحات التربوية التي اضطلع بها الوزير جول فيري المتعلقة باصلاح دروس الأشياء والأخلاق والتفسير العلماني للتراث الفرنسي ترمي في مجملها الى الوحدة الوطنية وبزوغ المجتمع الديمقراطي الليبرالي في ظل الفلسفة الوضعية . (2)

ويرى نقولاس هانز أنه بظهور فكرة المدرسة الموحدة في الربع الأول من هذا القرن في فرنسا ازدادت الحاجة الى احتكار الدولة للتعليم وتعميق أكثر لفكرة علمنة التربية كأساس لتكافؤ الفرص التعليمية . (3) ومما زاد لفكرة احتكار الدولة للتعليم دفعا قويا في فرنسا ماحظي به مبدأ تعميم التعليم وديمقراطيته من تأييد الجماهير الشعبية وتأييد الأحزاب اليمينية واليسارية لأغراض سياسية وتأييد الرأسمالية لغرض التحكم في تقنيات الانتاج والتصنيع الذى أصبح من أهم مطالب الرأسماليين ، فاتسع بذلك جهاز التعليم ليشمل أكبر عدد ممكن وامتدت

(1) — أنظر : جون ديوى الديمقراطية والتربية ، ص . 86 — 87 — 88 .
(2) — أنظر : غي آغانزيني . الجمود والتجديد في التربية المدرسية (المرجع السابق) ص 86 — 88 .
(3) — أنظر : نيكولاس هانز . التربية المقارنة . ت يوسف ميخائيل أسعد . ط 1 1966 . ص 398 .

المدارس بصفة قوية الى المناطق الريفية ، وأنشئت معاهد فنية وتقنية متخصصة بجانب التعليم الأكادمي . (1)

وكنتيجة لهذه السياسة في التفكير في تطبيق تعميم التعليم الابتدائي فقد بلغ عدد الطلاب في فرنسا مايقارب أحد عشر مليونا حسب التقديرات الاحصائية لعام 1970م . (2)

وعلى الرغم من ذلك بقيت السياسة التربوية الفرنسية محتفظة بقيمتها اللبرالية في التنظيم التربوي البيداغوجي القائم على نظام الانتقاء التربوي وفكرة الاصطفاء الطبيعي ، ايمانا منها بأن النخبة ذات الكفاءة القادرة هي وحدها القادرة على تلبية حاجات المجتمع اللبرالي ومتطلبات التطور التقني والتكنولوجي محال ذلك دون أي تقدم أكثر نحو المستويات التعليمية العالية وبالتالي الابقاء نسبيا على حالة الحرمان التربوي ومظاهر التمييز الكثير من الفئات الشعبية الفقيرة ، وظهر ذلك جليا في تدني التعليم الريفي وارتفاع مستواه في المدن وتخصيص مدارس للأذكياء وأخرى خاصة لمتوسطي الذكاء وأخرى للأغبياء وارتفاع نسبة الرسوب والتهرب المدرسي في الطبقات الفقيرة ... الخ . (3)

وكما بقي التعليم منقسما على نفسه في فرنسا فقسم كاثوليكي تقليدي تابع لسيطرة الكنيسة ، وقسم علماني تابع لسيطرة الدولة العلمانية ، وعلى الرغم من تطبيق مبدأ العلمانية على الأمة الفرنسية ، فقد أعيدت خلال الربع الثاني من هذا القرن التربية الدينية كمادة اجبارية في كل مراحل التعليم العام وابقيت المنظومة التربوية بثقافتها القومية اللبرالية الكلاسيكية منها والحديثة حتى تستجيب لآمال فرنسا كقومية حضارية على حد تعبير نيكولاس هانز . (4)

---

(1) ـ أنظر: عباسي مدني . مشكلات تربوية في البلاد الاسلامية .ط1 . 1986م ص252 .

(2) ـ أنظر: جون فيزي . التعليم في عالمنا الحديث .ت/محمود الأكحل .ص100

(3) ـ أنظر: المرجع نفسه .ص107 .

(4) ـ أنظر: نيكولاس هانز . التربية المقارنة (المرجع السابق نفسه) ص398 ، وأنظر: جون فيزي التعليم في عالمنا الحديث المرجع السابق ص99 ـ 100 .

ونستخلص مما سبق أن التجربة التاريخية للنموذج التربوى الليبرالي الذى تولد عن النزعة الفردية السائدة في أوروبا وفي فرنسا خاصة منذ القرن الثامن عشر لم يؤد الى بزوغ المجتمع الديمقراطي كما هو مزعوم بقدر ما كان سببا مباشرا في التفاوت الاجتماعي وتعميق الفارق الطبقي للأفراد والجماعات بسبب قيامها على مبدأ التنافس الحر وفكرة الاصطفاء الطبيعي ، لاسيما في عهد المدرسة الفعالة الليبرالية والمدارس النفعية التى كانت أكثر امعانا وتقنينا للحرية الفردية في ظل معطيات العلوم التجريبية وعلم الاحياء وتطبيقات علم النفس الفردى وتقسيم العمل الوظيفي ونمو الرأسمالية العالمية ، مما أدى الى حرمان الفئات الاجتماعية الفقيرة من الفرص التعليمية والمهنية .

كما أن تطرف المدرسة الفعالة في تأكيدها على أهمية عامل الوراثة في نمو الخبرة الذاتية وغلوها في مسايرة الاهتمامات الطبيعية عند الطفل والاهتمام الزائد بمتطلبات الفردية لم يؤد أيضا الى بزوغ المجتمع الديمقراطي بقدر ما أدى الى انعزال المدرسة عن البيئة الاجتماعية . وبالتالي الى انعزال التجديدات التربوية عن الحياة الاجتماعية بسبب معالجتها لمشكلات التربية معالجة تقنية والاشادة بالفن البيداغوجي ، كما لو كانت هذه التجديدات منفصلة عن جوانب الحياة الاجتماعية الأخرى . (1)

وكما أن افراط التربية وغلوها – في ظل النزعة القومية – في الاعتماد على الانضباط الخارجي الصارم ، واعتمادها في ذلك على التراث الثقافي الكلاسيكي لتعزيز فكرة القومية لم تؤد الى الكفاءة الاجتماعية للدولة القومية بقدر ما أدت الى ظهور طبقة تميزت بأرسطوقراطية فكرية فضلا عن أنها شكل جديد من أشكال القسر الاجتماعي لنمو المواهب والقدرات الفردية وعجزها عن ترجمة الهدف الانساني للتربية في الأهداف القومية الضيقة . (2) –

وقد أدى ذلك كله الى ضرورة اعادة صياغة مفهوم التربية وفق معيار جديد

---

(1) – أنظر: في آفانزيني . الجمود والتجديد التربوى في التربية المدرسية / المرجع السابق ص 351 – 352 .

(2) – أنظر: جون ديوى . الديمقراطية والتربية (المرجع السابق) ص 102–112 .

ليتجدد معناها في سياق الحياة الاجتماعية من حيث هي خبرة تنمو وتتغير في ضوء الاكتشافات العلمية وتطبيقاتها وفي ظل العلاقات الانسانية القائمة على المشاركة الحرة في انتاج الخبرة الاجتماعية • وأصبحت التربية في ظل الفلسفة النفعية بمفهومها التقني عند التقدميين على حد تعبير ديوي هي أنها " اعادة بناء الخبرة التي تضيف الى معنى الخبرة وتزيد القدرة على توجيه مسار الخبرة التالية " (1) وقد أعطى المفهوم النفعي للتربية صياغة اجتماعية أكثر ، مما سمح لها بتنظيم أدق للبرامج والخبرات التربوية ومستلزماتها من الوسائل وتحديد أكثر دقة للأهداف التربوية وفق منهج النشاط وطريقة المشروعات الفردية منها والجماعية التي يعرفها كلابرايد بأنها " الفعالية القصدية التي تجرى في محيط اجتماعي معين " • (2) .

ولذلك ينصح التقدميون بجعل المدرسة تهتم بحل المشكلات النوعية كالاتصال والنقل والتجارة والصناعة والأحداث التاريخية والسياسية كمشاريع دراسية عن طريق تزويد المدرسة بالمعامل الصغيرة والورشات الصناعية والحدائق والنوادي الثقافية والرياضية وما الى ذلك • (3) لأن المشكلات النوعية في نظرهم من شأنها أن تولد عند الأطفال الذكاء النافذ ولاسيما عند استخدامهم منطق البحث الذي يبتدئ بتحديد المشكلة وجمع المعلومات وافتراض الفروض وانتهاء بالتنبوء بنتائج التجربة وتحقيقها تجريبيا • (4)

وبالرغم مما أفضت اليه هذه الفلسفة التربوية وطريقتها من تغييرات واصلاحات تربوية في جميع أنحاء العالم الا أنها سرعان ما جوبهت بحركة انتقادية اتسمت باتساع فجواتها كاهمال دور المعلم وصعوبة تطبيق طريقة حل المشكلات في كثير من ظروف المعرفة وصعوبة نقل الواقع الاجتماعي برمته الى الواقع المدرسي مما أدى الى اعادة النظر في كثير من أساليبها التربوية ، فعزم التقدميون

---

(1) — أنظر: ج •ف نيلو • مقدمة الى فلسفة التربية /ت/ نظمي لوقا •ص55 •
(2) — جبرائيل بشارة • المنهج التعليمي •ط 1 1983م •ص298 •
(3) — أنظر: جون ديوى • المدرسة والمجتمع /ت/ أحمد حسن الرحيم ط2 1978 • ص31—36 •
(4) — أنظر: ج •ف• نيلو • مقدمة الى فلسفة التربية / المرجع السابق) ص99—102 •

على اعطاء المفهوم الاجتماعي للتربية بشكل أكثر وضوحا ودقة من ذى قبل وتحويل نظرية ديوى التربوية ذات المنزع النفعي اللبرالي المتطرف في الفردية الى نظريات تربوية أكثر اهتماما بالناحية الاجتماعية التثقيفية قصد تحقيق أكمل للقيم الثقافية اللبرالية وهي دعوى تريد التوفيق بين نفعية متطرفة في الفردية وبين مذهب الأساسيات الذى كان قد ظهر منذ الثلاثينيات من هذا القرن والذى يعيد للمعلم مكانته ولمبدأ الضبط الاجتماعي أهمية في تعديل السلوك وفقا للمعايير الاجتماعية اللبرالية .(1)

ثانيا : التجديدات التربوية في ظل المعايير الجماعية .

ترتبط التجديدات التربوية في ظل المعايير الجماعية بالأهداف الاجتماعية والمصالح القومية المشتركة أكثر من ارتباطها بالنمو بمفهومه البيولوجي ومن ثم فهي تستوحي أهدافها وأساليبها ومعاييرها من مقتضيات التنمية الاجتماعية والاتجاهات الأيديولوجية والعقائدية ومعايير الحياة الاجتماعية القائمة على المساواة المطلقة كمفهوم للديمقراطية الجماعية والتعاون المشترك ، بدل الديمقراطية الفردية القائمة على التنافس الحر . ولعل الشعور بضرورة الصياغة الاجتماعية للتربية ليس جديدا ، فقد تساوى في ذلك المثاليون والقوميون والاشتراكيون فقديما ربط أفلاطون (428 ـ 348 ق م) مشكلة اصلاح الاقتصاد وتوزيع الملكيات بضرورة اصلاح رئيسي للتربية التى تشرف عليها الدولة قصد توجيه الأفراد للمصالح القومية المشتركة .(2) كما نجد ذلك عند الانسانيين في القرن الثامن عشر عندما ركز المصلحون التربويون على علمنة التربية وبناء نظام قومي تشرف عليه الدولة ، فيرى سان سيمون وروبرت أن سيطرة الدولة على النظام المدرسي وتوجيهه نحو المصالح القومية من أهم الوسائل للتكافل الاجتماعي وبناء نظام اقتصادى واجتماعي قائم على ملكية شعبية لوسائل الانتاج .(3)

---

(1) ـ أنظر: جورج ف. نيلر. مقدمة الى فلسفة التربية (المرجع السابق) ص62 ـ 70 .
(2) ـ أنظر: نيكولاس هانز . التربية المقارنة (المرجع السابق) ص270 ، وأنظر: ديوى الديمقراطية والتربية . ص82 ـ 84 .
(3) ـ أنظر: المرجع نفسه . ص274 .

واذا كان المعيار الجماعي في ظل الفكر الاشتراكي السائد قبل القرن التاسع عشر يهتم بتنظيم التربية والتعليم وفقا لمصالح الدولة القومية وأساليب الكفاءة الاجتماعية فان المرحلة الثانية من تطور الفكر التربوى الاشتراكي — حسب اعتقاد نيكولا هانس لم يظف شيئا الى السياسة التربوية. الا فيما يتعلق بمحاولات الربط بين التربية والعقيدة المادية الاشتراكية العلمية التى تقوم على التفسير المادى للتاريخ • ومن ثم لم تكن هناك نظرية تربوية مستقلة في المذهب الماركسى الا فيما يتعلق بتوجيهات كارل ماركس التى توضح الى حد ما المعالم الرئيسية للمنظومة التربوية الاشتراكية كما لخصها في مؤتمر جنيف 1867م بأن التربية تعني ثلاثة أشياء — أ — تربية عقلية — ب — تربية جسمية — ج — تربية فنية تطلع العامل الذى تريد تربيته على المبادئ العامة لعمليات الانتاج •(1)

غير أن المربي السوفياتي أنطوان سيميتو فيتش ماكارينكو (1888 ـ 1939) قد حاول بعد ذلك صياغة النظرية التربوية الاشتراكية وحدد رسالتها وأهدافها "وفقا للحياة الاجتماعية ومعاييرها ، استنادا على المذهب الماركسي اللينيني ، وأعطى للتربية بعدا اجتماعيا وسياسيا ،ويرى أن الهدف التربوى لابد أن ينبثق من الحاجات الاجتماعية ، وأن الخبرة الذاتية يجب أن تخضع في نظره للأهداف الاجتماعية السياسية ومن ثم فلا يمكن أن تستوحي الأهداف التربوية من علم الأحياء أو علم النفس كما هو الشأن في معايير المنظومة التربوية اللبرالية بل تستوحي من التاريخ الاشتراكي للمجتمعات البشرية •(2) ولذلك نجد أن التجديدات التربوية في روسيا قد ارتبطت بالتحولات الاجتماعية والسياسية التى أحدثتها الثورة الشيوعية منذ 1917م فخلال السنوات الأولى من نجاح الثورة بقي النظام التربوى في معظمه تقليديا تحكمه ثقافة روسيا القيصرية والأفكار

---

(1) — أنظر: نيكولا س هانز • التربية المقارنة • (المرجع السابق) ص 289 •

(2) — أنظر: أ • س• ماكارنكو • التربية الاشتراكية • ت/أوديب يوسف شيش • ص 11 — 24 •

التربوية النفعية لجون ديوى .(1) الا أن السياسة الشيوعية بدأت منذ سنة 1921م بأحداث تغييرات تدريجية وفقا للمذاهب الماركسي اللينيني في تغيير نظامها التربوى الى أن تم عزل التراث الثقافي القيصرى وأفكار ديوى التربيةباعتبارها لاتتماشى وأهداف الثورة الجديدة واحلال محلها مصادر تربوية كان أهمها :

1 ـ الفلسفة الماركسية وكتابات لينين وتوجيهات الحزب الشيوعي .

2 ـ آراء بافلوف الفزيولوجية التي تعطي الأثر العوامل البيئية أهمية كبرى في صياغة المواقف التعليمية الناجحة . في الوقت الذى تقلل فيه من قيمة العوامل الوراثية والفطرية في ذلك .(2)

3 ـ آراء ونظريات ماكارينكو في الأساليب الجماعية والعمل في التربية .

4 ـ اعتماد نظرية جالبيرن وفيجوتسكي وليونتيف في تشكيل النشاط العقلي وتكوين المفاهيم .(3)

وانطلاقا من هذه المصادر الرئيسية والمبادئ الجديدة للثورة الشيوعية أسست روسيا الشيوعية نظاما تربويا علمانيا ومجانيا وموحدا يمارس المساواة التعليمية على أوسع نطاق ، ومركزيا يخضع لاشراف الدولة اشرافا دقيقا ليستقبل كل الأطفال الذين هم في سن الدراسة بالتساوى من غير تميز عرقي أو ديني أو طبقي أو جغرافي أو جنسي وقد شملت المساواة التعليمية حتى التنظيم البيداغوجي اذ تزج بكل الأطفال على اختلاف قدراتهم في قسم واحد بناء على الافتراضات القائلة بعدم اختلاف القدرات الذكائية والاستعدادات والميول بين الأطفال من حيث أصولها البيولوجية والنفسية .(4)

وقد أدت الصياغة الجماعية لمفهوم التربية بادماج نظام التعليم ادماجا قويا في

---

(1) ـ أنظر: جون فيزى . التعليم في عالمنا الحديث . (المرجع السابق)ص81

(2) ـ أنظر: د . محمد منير مرسي . الاتجاهات المعاصرة في التربية المقارنة . ص 158ـ159ـ.

(3) ـ أنظر: د . جبرائيل بشارة . المنهج التعليمي (المرجع السابق)ص99 .

(4) ـ أنظر: جون فيزى . التعليم في عالمنا الحديث . (المرجع السابق)ص83 . وأنظر: روبين بيدلي . المدرسة الشاملة .ص30 .

الحياة الاجتماعية والسياسية ابتداء بادماج الأطفال داخل منظمات الشباب لاحساساتهم مبكرا بأنهم عمال في منظمات العمال. (1) الى صياغة محتوى تعليمي يتخلله التعليم البوليتقني (أى متعدد التقنيات) من الابتدائي حتى الجامعة ، وذلك حتى يضمن النظام التربوى تأهيلا مهنيا معينا لكل طفل في فرع من فروع الانتاج وتوجيه التعليم وربطه بالواقع العملي والانتاجي وفق المبادئ الأساسية للانتاج الصناعي الاشتراكي. (2) وقد برز ذلك خاصة عند ما عدلت الخطة الخمسية التاسعة في روسيا محتوى البرامج التربوية قصد تحرير التلاميذ من أعباء المواد الثانوية وتنظيمه محتوى تعليمي أكثر علمية وفقا لمتطلبات التطور التكنولوجي الحديث الذى تشهده المؤسسات الانتاجية بمختلف أشكالها وأنواعها في روسيا. (3)

غير أن طغيان النزعة الجماعية ونبذ كل شكل من أشكال التعليم الفردى في المنظومة التربوية السوفياتية أدت الى المساس الواضح بالحرية التعليمية وتنوع المعرفة وبالتالى أدى ذلك الى اهمال الذكاء والمواهب والقدرات الفردية فضلا عن معاناة الجهاز الادارى من المركزية القائمة.

أما الاشتراكيون البريطانيون فانهم يحتلون مركزا وسطا بين الاشتراكية المادية وبين الأفلاطونية ووقفوا بين المشكلات التربوية موقفا واقعيا ضمن منظور التراث الأنجليزى الأصيل القائم على التسامح والحرية السياسية كوسيلة لتحقيق الاشتراكية فهم يأخذون بمبدأ التوفيق بين احتكار الدولة وتخطيطها المركزى للتربية والتعليم كضمان لتكافؤ الفرص التعليمية وبين التربية التقدمية التى تأخذ بحرية النمو في ظل خطة دالتون وطريقة المشروع. (4)

---

(1) — أنظر: برتراند رسل . التربية والنظام الاجتماعي . ت . سمير عبده ط2 1978 ص185.

(2) — أنظر: وهيب سمعان . دراسات في التربية المقارنة . ط3 . 1974م . ص344.

(3) — أنظر: يوزلياكوف . المهمة الرئيسية في الخطة الخمسية الجديدة (1971 — 1975) ط1 . 1973م . ص203.

(4) — أنظر: نيكولاس هانز . التربية المقارنة (المرجع السابق) ص282.

وهذا مايفسر الأساليب المميزة للتجديدات التربوية في بريطانيا واحداث تغييرات النظام التربوي وفقا لمصالح الأمة المشتركة وماتتطلبه الحياة التقنية والآفاق المستقبلية في ظل نمو الرأسمالية والتغييرات الحضارية دون أي مساس بالملامح التقليدية والحضارية الدينية منها والمدنية .(1) فاستجابت الاصلاحات التربوية لحاجات الانقلاب الصناعي وكان من أهم هذه الاصلاحات اصلاح 1944م الذي ازداد بمقتضاه انتشار المدارس الفنية والمهنية بجانب التعليم العام والمدارس الشاملة وأصبح التعليم الابتدائي في توسع دائم وامتدت فترة الالزام الى المرحلة الثانوية التي أصبحت الزامية واجبارية وشاملة في مناهجها وتم توجيه التعليم وفقا للمصالح القومية المشتركة ، كما اعيدت التربية الدينية كمادة اجبارية في جميع المدارس الأولية اضافة الى المدارس الحرة استجابة لمطالب الهيآت الدينية .(2)

الا أن النظام التربوي البريطاني رغم توسعه واقراره لمبدأ ديمقراطية التعليم وتكافوء الفرص مازال قائما على مبدأ اللامساواة والنزعة الانتقائية والاهتمام أكثر بالنخبة .(3) وهي تقاليد عريقة في الأنظمة التربوية اللبرالية يقول بيدلي " ... فان المساواة بلا ملامح يعني بالطبع انكار لكل ما تعلمناه من علم النفس والتربية ان الفروق بين الأفراد متنوعة ومعقدة وهدفنا هو النمو الكامل لموهبة كل شخص". (4)

ومن الطبيعي أن تؤدي هذه الأفكار الى تعميق أكثر لدور المدرسة البريطانية الشاملة في الفرز المدرسي ، والمزيد من الاهتمام بالتعليم النخبوي وهو الأمر

---

(1) ـ أنظر: عباسي مدني . مشكلات تربوية في البلاد الاسلامية (المرجع السابق)ص267 .

(2) ـ أنظر: نيكولاس هانز . التربية المقارنة . (المرجع السابق) ص346ـ 372.

(3) ـ أنظر: جون فيزى . التعليم في عالمنا الحديث . ص114 . وأنظر: عباسي مدني . مشكلات تربوية في البلاد الاسلامية . ص 204 .

(4) ـ روبين بدلي . المدرسة الشاملة . ت . محمد منير مرسى . يوسف خليل يوسف . عالم الكتب . . ص24 . .

الذى يؤدى بالضرورة الى حرمان الكثير من الأطفال من التدرج في المستويات العليا من التعليم .

وجملة مايعنيه هذا العرض الموجز للتجربة التربوية في ظل المعايير الفردية والجماعية هو ابراز التناقض في مفهوم الفردية والجماعية في التطبيقات التربوية للتجربة التاريخية للنموذجين اللبرالي والاشتراكي رغم محاولات التوفيق بينهما . ولعل سبب ذلك يعود الى ما تعانيه الفلسفة التربوية من غموض في المنطلقات والاهداف التربوية منذ القرن الثامن عشر ، نتيجة ما تعانيه المفاهيم الفلسفية عموما من غموض في التصورات الأساسية للفكر الفلسفي الأوروبي والذى يتجلى خصوصا في غموض العلاقة بين المكونات النفسية بصفة عامة ،كغموض العلاقة بين البيئة والوراثة ، والعلاقة الفردية بالجماعة ... الخ . وقد كان من نتيجة ذلك أيضا أن بقيت التجديدات التربوية في البلدان العربية رهينة هذا الغموض رغم محاولات الخروج من هذه الثنائية في التطبيقات التربوية وذلك بسبب انتحالها للسياسة التربوية الغربية ، وقد انعكس ذلك على كل استاتيجيات تطوير التربية في الوطن العربي ومن ذلك ما نجده ماثلا في التناقض الموجود في مفهوم التربية كاستثمار اقتصادى ، أو هي خدمة اجتماعية أو هي حق طبيعي للنمو . (1) واذا كان ماتقدم هو ما آلت اليه حركة التجديد التربوى في ظل المعايير الفردية والجماعية . وتغير مفهوم المعرفة خصوصا خلال الفترة الممتدة ما بين القرن الثامن عشر ونهاية النصف الأول من القرن العشرين ، فان حركة التجديد التربوى في العالم تعيش بجانب هذه الصعوبات والمشكلات منذ الحرب العالمية الثانية مشكلات وصعوبات أخرى برزت ببروز عدة ظواهر تربوية عالمية بسبب التطبيقات العلمية والتكنولوجية ، والتغييرات الاجتماعية والحضارية التي طرأت على العالم . وقد تميزت بهذه الظواهر كل السياسات التربوية الحديثة بحيث أصبح لا يتأتي فهم الصعوبات والمشكلات التى تحول دون بلوغ السياسات التربوية الحديثة الأهدافها منذ الحرب العالمية الثانية الا بدراسة حركة

---

(1) — أنظر: اليونسكو . وسائل استراتيجية تطوير التربية في البلاد العربية . يناير 1979م ص . 100 .

التجديد التربوي في ظل هذه الظواهر التربوية العالمية كظاهرة ربط المدرسة بالحياة وربط السياسة التربوية بالسياسة العامة وظاهرة احتكار الدولة للتعليم وظاهرة التسيير المركزي ، وتطبيق ديمقراطية التعليم ، وظاهرة التربية بالعمل ، وإدماج التربية ضمن أولوية الأولويات ... الخ • اذ أن هذه الظواهر كانت ومازالت بمثابة القوى الاساسية في توجيه حركة التجديد التربوي منذ الحرب العالمية الثانية كما ستبين ذلك بالدراسة والتحليل لأهم الظواهر التربوية في الصفحات التالية •

ثالثا : التجديد التربوي في ظل التأثير المتبادل بين المدرسة والحياة •

يتضح مما سبق أن التجديد التربوي ولاسيما في القرن الثامن عشر والتاسع عشر كان أكثر ارتباطا بتغيير مفهوم المعرفة الذي يؤدي عادة الى تغيير أساسي في مفهوم التربية وتوجيه حركة التجديد التربوي ضمن اتجاه فلسفي معين كما هو الشأن في تأثر التربية بالعلمانية والفلسفة الوضعية والبرجماتية والاشتراكية والقومية الخ • فهذه الفلسفات كانت بمثابة قوى بارزة تؤثر في توجيه التربية والتعليم أكثر من غيرها •

وهذا لا يعني أن هذه الفلسفات هي وحدها التي كانت توجه حركة التجديد التربوي • فهناك عوامل أخرى تؤثر الى حد كبير في توجيه حركة التجديد التربوي لا تقل أهمية عن هذه الفلسفات كما بينت ذلك بعض الدراسات المقارنة للأنظمة التربوية في العالم كتلك التي قام بها الفيلسوف نقولا س هانز والتي تبين أن هناك شبكة من العوامل تؤثر الى حد كبير على التربية والتعليم وتعمل على توجيهها ، وقد صنف هذه العوامل الى ثلاثة مجموعات رئيسية وهي :

1 - العوامل الطبيعية • 2 - العوامل الدينية • 3 - العوامل العلمانية • (1)

وتعد هذه العوامل في نظر نيقولا س هانز مقياسا أساسيا لكل تغيير تربوي

---

(1) - أنظر: نيكولاس هانز • التربية المقارنة (المرجع السابق) • ص 28 •

أو اطار عام لتفسير أى ظاهرة من الظواهر التربوية في العالم • وهذه العوامل هي مايصطلح عليها عادة بالخصائص القومية الذاتية •

وفي حين يرى بعض الدارسين للفكر التربوى الحديث ومن بينهم سيد ابراهيم الجيار أن التطبيقات التكنولوجية والعلمية وما صاحبها من تغييرات اجتماعية واقتصادية وسياسية وثقافية هي أبرز القوى الموجه للتجديد التربوى الحديث لا سيما في القرن العشرين • (1)

أما الفيلسوف روسلو فهو يذهب الى أبعد من ذلك فرغم اعترافه بتأثير الخصائص القومية على التربية فهو يرى – استنتاجا من دراساته ومقارناته لحركة الأنظمة التربوية في العالم – أن التجديدات التربوية المعاصرة بدأت تتخلى عن الخصائص القومية بسبب التبدلات الاجتماعية والتغييرات الحضارية التى اتسم بها هذا العصر • فتفاقم المشكلات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية بعد الحرب العالمية الثانية وآثار تطبيق العلم والتكنولوجيا وتعقد الحياة الاجتماعية وسعة انتشار الأمية والبطالة وحاجة الاقتصاد الى التحكم التقني ، كل ذلك أدى الى ازدياد الحاجة الى التجديدات التربوية أكثر من أى وقت مضى حتى تستجيب التربية لما يجرى من تغييرات جذرية في الحياة الاجتماعية بصفة عامة كما ازدادت الحاجة الى التعاون الدولي وفسح المجال لتبادل الخبرات التعليمية والثقافية والمهنية والبحث في الوقت ذاته عن صيغ جديدة للأنظمة التربوية تكون أكثر عدالة وأكثر تقاربا وتشابها • فتأثر التربية بهذه العوامل (أى التبدلات الاجتماعية – التعاون الدولي) سمح ببروز عدة ظواهر أساسية تتحكم الى حد بعيد في حركة التجديدات التربوية ، وتكاد تكون واحدة في جميع الأنظمة التربوية في العالم وهذه الظواهر تعتبر في نظر روسلو صيغة متطورة كبديل طبيعي لاثر الخصائص القومية على االتربية ناتج عن التأثير المتبادل بين المدرسة والحياة وتأثر الظواهر التربوية بعضها بالبعض وصفة تماثل هذه الظواهر في كل الأنظمة التربوية قد أكسبها صفة العالمية

---

(1) – أنظر: سيد ابراهيم الجيار • دراسات في الفكر التربوى • (المرجع السابق) ص209 •

ولـذلك سمـاهـا روسلـو تيـارات تـربـويـة عـالميـة . (1)

ومن أبـرز هـذه الظـواهـر :

1 - ظـاهـرة الاصـلاح التربـوى : لقـد برز بشكـل واضـح منـذ الحـرب العـالميـة الثـانيـة اهتمـام الـدول بالاصـلاحـات التـربـويـة سـواء كـان ذلك اصـلا حـا جزئيـا أم كليـا شـاملـا للأنظمـة التربـويـة القـديمـة التقليـديـة فالدراسـات التربـويـة المقـارنـة تشـير الى أن ظـاهـرة اعـادة النظـر في المناهـج والأسـاليـب التربـويـة لا سيمـا في المرحلـة الابتـدائيـة قـد عمـت معظـم الأنظمـة التربـويـة في العـالـم ممـا أدى الى سـرعـة تطـويـر المدرسـة تطـويـرا كبـيرا في [illegible] ووسـائلهـا وطـرقهـا وأهـدافهـا . (2) وتأتـي هـذه الظـاهـرة الايجابيـة من حيـث المبـدأ استجابة لمتطلبات التغـيرات الاجتماعيـة التى طـرأت على الحيـاة المعاصـرة بسبـب التطبيقـات العلميـة والتكنولوجيـة وتطـور وسائـل الاتصـال وتنوع الحـاجـات الفرديـة والاجتماعيـة التى مانفتئـت تـزداد انتشـارا وسعـة ، فالمـدرسـة التقليـديـة أصبحـت في ظـل هـذه التغـيـيـرات الاجتماعيـة عـاجـزة عن تلبيـة الحاجـات الاجتماعيـة والفرديـة وصـارت على هـامش الحيـاة لعجـزهـا عـن ممـارسـة وظيفتهـا التغـيـيريـة وهي الوظيفـة الساميـة التى أنشئـت لأجلها . ومن ثـم أدركـت جميـع الـدول في العـالـم ضـرورة الاصـلاح التـربـوى وتغـيير الأنظمـة التقليـديـة حتى تستطيـع المدرسـة أن تقـدم بـدورهـا الريـادى في التغـيير انطـلاقـا مـن أن أسـاس أى تغـيير اجتماعـي انمـا يكـون في المـدرسـة كمـا يعتقـد كثـيرا مـن التربـويين ومن بينهـم أوبـيرانذ يقـول : " لا ثـورة في الـدولـة ان لـم تسبقهـا ثـورة في التربيـة " (3) كمـا أن المـدرسـة لا تستطيـع أن تقـوم بهـذا الـدور الريـادى فـي نظـر جـون ديـوى الا اذا انفتحـت المـدرسـة على مايجـرى في الحيـاة ، اذ يقـول

---

(1) - أنظر: محمد خيرعرقسوس التيارات التربوية عند روسلو / 1969م ص34 .

(2) - أنظر: محمد خير عرقسوس التيارات التربوية عند رسلو (المرجع السابق) ص37 . وأنظر التربية وثيقة خاصة القطع ص9 .

(3) - أنظر: غي آفانزيني . الجمود والتجديد في التربية المدرسية . (المرجع السابق) ص254 .

في هذا الصدد . " ليست مشكلة بأنه على المدارس أن تقوم بهذا العمل وهي عمياء أو أن تقوم به مع أكبر قدر ممكن من الذكاء الشجاع والمسئولية " . (1)
وبذلك أصبح تغيير الأنظمة التربوية التقليدية في العالم أمر ضروريا حتى تستجيب التربية للتغيير الشامل الذى يجرى في الحياة الاجتماعية . وقد سارعت بالفعل دول العالم الى اعادة النظر في البنية التربوية التقليدية يسمة وبناء أنظمة تربوية جديدة تكون أكثر تناسبا وارتباطا بالتبدلات الاجتماعية في وسائلها وطرقها ومحتواها التربوى وتكون أكثر ارتباطا بالظروف المحلية والدولية الناشئة عقب الحرب العالمية الثانية .

غير أن المدرسة وهي تتبنى هذا الدور التغييرى منذ الحرب العالمية الثانية تتعرض لصعوبات تعيق الى حد كبير فعاليتها سواء من حيث النظرية أو التطبيق ولعل الصعوبات تتلخص أولا في أن قدرة المدرسة كمؤسسة تربوية تعليمية لاتستطيع من حيث المبدأ - في صيغتها الحالية على الأقل ومع محدودية امكاناتها - أن تتكفل وحدها باستيعاب جميع التغيرات الاجتماعية وتلبية الحاجات الاجتماعية الضرورية نظرا لتجدد هذه التغيرات وسرعتها وسعة مجالاتها ، مما أدى الى ظهور تيار تربوى انطلق في نقد المدرسة التقليدية الى الدعوة المتطرفة في [illegible] المدرسة الحالية والغائها نهائيا لعجزها عن اعداد الأجيال لمستقبل الغد حسب نظرهم . [illegible]

وقد يصبح هذا التطرف صحيحا - الى حد ما - في حالة انفراد المدرسة الرسمية بوظيفة اعداد الأجيال مع بقائها على هذا النمط المدرسي المتعارف عليه لذا أن ضرورة تكييف المدرسة مع الواقع في ظل تجدد الحياة باستمرار أصبح يهدد انفراد المدرسة بالوظيفة التغييرية . وعليه فان اعادة النظر في الأنماط التربوية مع كل مطلع مرحلة من مراحل تطور المجتمع أيا كان أصبح ضرورة ليس فقط لاستمرارية المدرسة فحسب بل لاستمرارية الوجود الحضارى لأى مجتمع كان ولا يتحقق ذلك الا اذا أعيد النظر في مفهوم التكامل بين المدرسة والحياة ، هذا التكامل المحصور بفكرة تطوير التربية بالعمل منذ ظهورها

---

(1) - أنظر: جون . و . هانس ، كول . س . برميك . التربية والتقدم الاجتماعي والاقتصادى للدول النامية . ت . محمد لبيب النجيحي . 1976 . ص 148 .

بشكل واضح في أفكار جون ديوى .

ظاهرة زيادة تدخل الدولة في شؤون التربية :

تشير المصادر التربوية الى أن الصراع حول السيطرة على التعليم بين الكنيسة والسلطة المدنية قد بدأ في الظهور جليا منذ عصر النهضة وقيام الدولة الحديثة على مبدأ العلمانية وفكرة القومية . (1) وذلك في اطار الصراع الدائر حول انتقال شعوب أوروبا من عصر الامبراطوريات الى بناء الدول القومية الحديثة . ولعمل حاجة الدولة الحديثة الى تحقيق أهدافها القومية المشتركة عن طريق المدرسة هي أولى الخطوات الجادة لسيطرة الدولة القومية على التربية والتعليم . فمنذ أواخر القرن الثامن عشر بالتقريب بدأت الدولة في تقديم أهدافها القومية والايديولوجية كأهداف عامة للمدرسة يتكفل النظام المدرسي بتحقيقها . (2) وكما كانت حاجة الدولة القومية القائمة على مبدأ العلمانية لنشر التعليم ومنع أى تفرقة تتعلق بالجنس أو اللون أو العرق أو الطبقة للالتحاق بالتعليم العام - كانت هذه الحاجات - من أهم العوامل التى زادت من تدخل الدولة في شؤون التربية والتعليم منذ القرن التاسع عشر في أوروبا . (3)

ومن ثم كان تدخل الدولة القومية في النظام التربوى جاء كضرورة لتمكين الدولة من ربط الأجيال بالأهداف القومية المشتركة ، والاتجاهات الأيدولوجية السائدة وتنشئة الأطفال منذ الصغر على حب الوطن والولاء له ، وتلبية لحاجات الدولة في تكوين رجال الدولة وما تقتضيه شؤون الحياة العامة من كفاءات مهنية .

ونلمس هذه الضرورات خاصة في الدواعي والأسباب التى أدت الى سيطرة الدولة

---

(1) - أنظر: سيد ابراهيم الجيار . دراسات في تاريخ الفكر التربوى (المرجع السابق) ص ص 157-160 .

(2) - أنظر: جون ديوى . الديمقراطية والتربية . (المرجع السابق) ص 86- 91 .

(3) - أنظر: سيد ابرهيم الجيار . دراسات في تاريخ الفكر التربوى (المرجع السابق ص 188 .

القومية في كل من ألمانيا وايطاليا على النظام التربوي مبكرا . (1)

ولهذا كانت السياسة التربوية منذ بداية هذا القرن تزداد ارتباطا بالسياسة العامة — خاصة في الدول القائمة على فكرة القومية والوطنية وكذلك الدول القائمة على الأيديولوجيات الاشتراكية الحديثة — وقد ازداد تبعا لذلك تدخل الدولة في شؤون التربية والتعليم الى أن يتم الاحتكار النهائي للتربية في معظم دول العالم القائمة على النظم الجماعية .

وترتبط ظاهرة تدخل الدولة في شؤون التربية والتعليم بظاهرة المركزية واللامركزية في الأنظمة التعليمية . فتشير المصادر التربوية الى أن قبل قيام الدولة الحديثة كانت الأنظمة التربوية في معظمها قائمة على مبدأ اللامركزية في التسيير والتمويل والاشراف التربوي . فكانت السلطات المحلية هي التي تقوم بالاشراف الكامل على التعليم . (2) وأمام عجز السلطات المحلية في الاشراف التربوي والتسيير الاداري الدقيق والتمويل المالي اللازم ، وأمام الأزمة الاقتصادية التي سيطرت على العالم فيما بين الحرب العالمية الأولى والثانية بدأت السلطات المحلية — كما يرى روسو — تتخلى عن مهامها في الاشراف الكلي على التعليم في حين بدأت السلطات المركزية تزيد من تدخلها في شؤون التربية شيأ فشيأ وتتبنى التمويل المالي والاشراف التربوي والتسيير الاداري حتى أصبحت النظم التربوية في الدول ذات النمط الجماعي في التسيير — سواء القومية منها أو الاشتراكية بل وحتى في بعض النظم الليبرالية — تخضع لاشراف الدولة الدقيق وتوجيهها الصارم في ظل السياسة المركزية . (3) وبذلك أصبحت معظم دساتير الدول المعاصرة ولاسيما الدول ذات النمط الجماعي في التفسير تتضمن صراحة

---

(1) — أنظر: نيكولاس هانز . التربية المقارنة (المرجع السابق نفسه) ص296— 321 ، وأنظر: وهيب سمعان . التربية في العالم المعاصر . ص54— 55 .

(2) — أنظر: عباس مدني مشكلات تربوية في البلاد الاسلامية . المرجع السابق)ص79 .

(3) — أنظر: محمد خير عرقسوس . التيارات التربوية العالمية عند روسلو . (المرجع السابق) ص 39 .

فكرة احتكار الدولة الكلي للتعليم والتربية مع المنع البات لكل أنواع المبادرة الفردية في تنظيم التعليم مهما كان نوعه أو مصدر هذه المبادرات ·

وقد ازداد الأخذ بنظام المركزية في التعليم اتساعا بعد الحرب العالمية الثانية حتى شمل في الوقت الحاضر الأنظمة التربوية القائمة أساسا على مبدأ الحرية التعليمية كالولايات المتحدة وبريطانيا ؛ فعلى الرغم من محافظة بريطانيا على تقاليدها العريقة في نظام اللامركزية التعليمية منذ عهد قديم الا أن حاجة النظام التربوى للتنسيق والتسيير الادارى والتمويل والتوجيه التربوى آل الى ضرورة الأخذ بمبدأ التوفيق بين المركزية و اللامركزية منذ صدور قرار 1944م و ذلك حتى تتمكن الدولة من التحكم في انظام التعليم العام في كامل التراب البريطاني بالتنسيق مع السلطات المحلية · (1) وبالرغم من ما يقدمه النظام المركزى من خدمات في التسيير والتمويل والتوجيه الا أنه يعد ظاهرة سلبية في الأجهزة الادارية التعليمية في نظر السيكلوجيين · (2) ويعتبرون هذه الظاهرة وسيلة من وسائل الأنا الأعلى الذى يقف عائقا أمام الرغبات الفردية في الحرية التعليمية ، فسلطنة الدولة في التعليم أشبه مايكون — في نظرهم — بسلطة الآباء على الأبناء في وقوق الآباء عائقا أمام رغبات الأبناء الحرة ودوافعهم الدفينة والتي قد تتنافى والمبادئ الأخلاقية في نظر الآباء ومن ثم فهم يضعون الحدود لتدخل الدولة في شؤون التعليم حتى يكسب نظام التعليم حريته ·

كما أن هذه الظاهرة تعد غير مقبولة من الوجهة الديمقراطية الليبرالية التي تقوم أساسا على اللامركزية السياسية اذ أن الدولة في ظل التسيير المركزى للتعليم تكون على طرفي نقيض من مبادئ اللامركزية السياسية التى تتطلب التسيير المشترك وحرية التعليم ، ذلك فضلا عن أن التسيير المركزى لا يخدم الا مصالح الدولة ولاسيما الدولة ذات النمط الجماعي في التسيير والتى تعتمد على التوجيه

---

(1) — أنظر: عباسي مدني · مشكلات تربوية في البلاد الاسلامية · (المرجع السابق)ص88 ·
(2) — أنظر: هربرت ريد · التربية والتعليم في خدمة السلام · ت· محمد الشيبنى · ص110 ·

الصارم للتعليم لغرض تثبيت سياستها وتنشئة الأجيال على احترام قوانينها والمحافظة على الانساق الاجتماعية التى الفها المجتمع . (1) نتفرد السلطة بتسيير التعليم والاشراف عليه يعد ظاهرة مرضية لما فيه من عيوب كالبيروقراطية الادارية والمساس بالحرية التعليمية وقتل المواهب والابتكارات وأهمال للذكاء الابداعي ونقص في التوعية مما أدى الى شعور بعض الدول بضرورة أعادة النظر في التسيير المركزى لكل قضايا التربية والتعليم رغم مايقدمه هذا النمط من التسيير من خدمات كالتساوى في التعليم وتحسين لتكافوء الفرص التعليمية والتخطيط المحكم والتسيير الدقيق والتمويل المالي الكافي وغير ذلك من المزايا ومن ذلك مثلا تخلي فرنسا منذ الاصلاح التربوى الذى وقع سنة 1964م عن تجربتها التاريخية الطويلة في المركزية الادارية للتعليم والتي تمتد منذ عهد نابليون حتى ينفتح نظام التعليم على اللامركزية كأساس للقضاء على المشاكل البيروقراطية الناجمة على التسيير المركزى . (2)

واذا كانت زيادة تدخل الدولة المستمر في شؤون التربية والتعليم كظاهرة يبررها روسلو ومن تبعه - بعجز السلطات المحلية في التمويل والاشراف الدقيق والتسيير المحكم لمختلف جوانب التعليم فان هذا المبرر قد يكون مقبولا في المجتمعات النصرانية ولاسيما ماصاحب هذه المجتمعات منذ نشوء الدولة الحديثة من صراع سياسي وتغييرات اجتماعية كبرى في ظل سيطرة النزعة الفردية والأنانية وغياب روح التعاون الاجتماعي . (3) الا أن هذا التبرير لظهور هذه الظاهرة التى سادت الأنظمة التربوية في العالم لا يكون مقبولا في المجتمعات الاسلامية التى يحكمها نظام الاسلام كما يرى عباسي مدني : اذ يشير الى أن نظام الأحباس ونمو روح التعاون الجماعي في ظل مبادئ الاسلام الحنيف واهتمام العلماء البالغ واشرافهم على العلم والتعليم لكفيل بتدعيم السلطات المحلية

---

(1) - المرجع السابق نفسه . ص110 .

(2) - أنظر: عباسي مدني . مشكلات تربوية في البلاد الاسلامية . (المرجع السابق) ص82-84 .

(3) - أنظر: سيد ابراهيم الجبار . دراسات في تاريخ الفكر التربوى (المرجع السابق) ص108 .

التى تشرف على التعليم ذلك ما يجعل النظام التربوى الاسلامي في غنى عن اشراف السلطات المركزية وتدخل الدولة في التسيير والتوجيه طوال تجربته التاريخية الا بحسب ما تقتضيه المصلحة العامة في الاشراف العام على كل شؤون الدولة من طرف السلطات المركزية . (1) ومن ثم فليس هناك ما يبرر تدخل الدولة الصارم وتسييرها المركزى لنظام التعليم في المجتمعات الاسلامية في ظل الحكم الاسلامي القائم على العدل الاجتماعي والسياسي ولذلك فالنظام التربوى الاسلامي يقوم أساسا على اللامركزية الادارية والحرية التعليمية مما يتيح الفرصة لتنوع التعليم وفقا لمقتضيات التنوع الثقافي والنبوغ العلمي والمعرفي في كل مجالات الحياة دون أى تعارض أو تناقض بين السياسة التعليمية المحلية والسياسة العامة ويبقى تفسير ظاهرة المركزية التعليمية السائدة في بعض الأقطار العربية والاسلامية في الوقت الحاضر على النمط الغربي العلماني انما يعود الى استمرارية الموروث الاستعمارى الغربي وانحلال السياسة الديمقراطية الجماعية في الأنظمة التربوية في العالم العربي الاسلامي . (2)

ظاهرة التربية للمجتمع :

تعتبر المادة السادسة والعشرون من ميثاق حقوق الانسان والتى تنص على أن " التربية حق لكل انسان ويجب أن تكون مجانا في مرحلة التعليم الأولى الأساسي على الأقل وأن يكون التعليم الأولى اجباريا وأن يعم التعليم الفني والمهني وأن يفتح باب القبول في التعليم العالي أمام الجميع وفقا لمؤهلاتهم الخاصة " اقرار دوليا عاما لتعميم التربية والتعليم لتشمل كل الأفراد في كل المجتمعات البشرية كحق طبيعي للأفراد تلتزم الحكومات بتوفيره على أوسع نطاق ، وكما كان قرار جمعية الأمم المتحدة في 20 نوفمبر 1959م الذى ينص على أن يكون : " لكل طفل حق في أن يستفيد من تربية تساهم في تكوين ثقافته العامة وتساعده

---

(1) _ أنظر : عباسي مدني . مشكلات تربوية في البلاد الاسلامية . (المرجع السابق) ص 92-93 .
وأنظر : صالح عبد العزيز صالح . تطور النظرية التربوية / ط 1974م ص 226 .
(2) _ أنظر : عباسي مدني . مشكلات تربوية في البلاد الاسلامية . (المرجع السابق) ص 92-93 .

– ضمن حدود تكافؤ الفرص – على تنمية ملكاته الخاصة وشعوره بالمسؤوليات الأخلاقية والاجتماعية لكي يصبح عضوا نافعا في المجتمع : (1) اعتراف ضمني بالملكية الجماعية للمدرسة وتساوى الأفراد في الاستفادة منها في حدود امكاناتهم الذاتية الطبيعية والتزام المجتمع بتوفير التربية العقلية والاجتماعية والأخلاقية والمهنية للأفراد حتى يتسنى لهم الاندماج في سلك الحياة الاجتماعية ذلك كأدنى حق طبيعي للأفراد يوفره المجتمع لهم بحسب امكاناته المادية .

ويرى جان بياجيه أن اعلان حقوق الانسان في التعلم والتعليم لا يتوقف عند حدوده الشكلية البسيطة كما هو مطبق في كثير من بلدان العالم ولا سيما الدول النامية منها فقد ذهب الى حد القول أن هذا الاعلان هو " في بادئ الأمر لا يخرج عن كونه اعترافا بالدور الذى تلعبه العوامل الاجتماعية حتى في تكوين الشخص بالذات ." (2) وكما يفيد هذا الاعلان أيضا – في رأى جان بياجيه " أن لكل شخص الحق في أثناء مرحلة نشوئه أن يكون في بيئة مدرسية تتيح له أن يكتسب ويستكمل ملكات المنطق التى لا بد منها لتكيفه الاجتماعي " . (3) ومن ثم فهو يرى أن تثقيف العقل من المهام الأولى للتربية وذلك انطلاقا من أن العمليات العقلية ولا سيما المنطق والمحاكاة والتعبير ليس من عمل الوراثة أو الفطرة كما ذهب الى ذلك كل من روسو وديكارت وهربرت سبنسر ومن تبعهم وأسسوا أفكارهم التربوية على ذلك بل هي من عمل تفاعل العوامل الوراثية وعوامل التفاعل الاجتماعي . فالتربية اذا ليست تدريبا أو تكوينا فحسب بل هي شرط أساسي لازم للنمو الطبيعي وحق الفرد في التعلم ليس الا حقه في النمو السوى والتزام المجتمع في تحويل امكاناته النظرية الى نتائج ملموسة حقيقية . (4)

ويرى جان بياجيه أنه لا يمكن للتربية أن تحقق ذلك الا اذا تضمن هذا المفهوم

---

(1) – أنظر: محمد خير عرقسوس . التربية المقارنة عند اليونسكو (المرجع السابق) ص36 .
(2) – أنظر: جان بياجيه . حق الانسان في التربية والتعليم في العالم المعاصر . ص3 .
(3) – أنظر: المرجع السابق نفسه . ص6 .
(4) – أنظر: المرجع السابق نفسه . ص4 – 9 .

الحق في ازدهار الشخصية ، فلامكانة للتربية التي تقوم على الضبط الخارجي والقسر الاجتماعي وتكوين الفرد وفقا لمقاييس الماضي بوسائل تقليدية كالكتاب المدرسي وسلطة المعلم وواجبات الاستذكار وما شابه ذلك ، كما أنه لامكانة للتربية الفردية التي تؤله الغرائز والدوافع والتي تقوم في معظمها على فكرة الأنا المتمركزة حول الذات الفردية ، وهي التربية التي تنتج الا الأنانية المفرطة والمناهضة لكل شكل من أشكال العلاقات الاجتماعية المتبادلة والقائمة على التعاون .(1) وعليه فان تحقيق ازدهار الشخصية حسب اعتقاد جان بياجيه لا يكون الا اذا عزمت التربية على " تكوين الفرد الذى يقبل الخضوع بحرية ووعي لنظام معين ويساهم في تكوين هذا النظام ويخضع عن طواعيه لمجموعة من الشرائع تنيط حريته بحرية احترام الأخرين ... ".(2)

وكما يتضمن مفهوم الحق في التربية والتعليم المساواة في التعلم والزاميته ومجانيته ، فالمساواة تعني في مجملها أن الأفراد متساوون في حق التعليم ونوعيته وعلى الدولة أن تعمل على زيادة تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية من حين لآخر بغض النظر عن الانتماءات العرقية أو الطبقية أو الدينية وما الى ذلك من الانتماءات . وتعني الزامية التعليم ضرورة تواجد كل الأطفال الذين هم في سن الدراسة في المدرسة وعلى الدولة أن توفر الامكانات المادية والبشرية لذلك ، وتضمن استمرارية وجودهم في المدرسة حتى نهاية التعليم الأساسي على الأقل .

وتعني مجانية التعليم توفير التعليم لكل الأفراد دون أى مقابل مادى أو معنوى لذلك وأن يضمن الجهاز التربوى كل ضرورات تكامل نمو الشخصية بالتساوى بين جميع الأفراد بغض النظر عن الظروف الاقتصادية والاجتماعية لكل طفل ، ويعتبر مجانية التعلم نتيجة طبيعية لمبدأ الزامية التعليم " اذ أن الزامية التعلم لا معنى لها الا اذ كان التعلم مجانيا .(3)

---

(1) ــ المرجع السابق نفسه ص.26 ــ 27 .
(2) ــ المرجع السابق نفسه ص.27 .
(3) ــ المرجع السابق نفسه ص10 .

ولنبل هذا المبدأ وضرورته الحياتية ، وبحكم تبنيه من قبل كل من التشريع الدولي والقوانين المحلية الوطنية . فقد أصبح التعليم الابتدائي أو الأساسي مفتوحا أمام جميع الأطفال في كل الدول والزاميا ومجانا في معظم مظاهره ولا سيما في الدول الصناعية الكبرى ، وقد شهد العالم في العقدين الأخيرين نهضة في التعليم لم يسبق لها مثيل في انتشار المدارس في المدن والأرياف وقد ارتفع عدد التلاميذ في مختلف مراحل التعلم من 327 مليونا الى 648 مليونا في الفترة مابين 1960م و 1980م .(1) وارتفع تبعا لذلك عدد المعلمين والمدرسين وتحسنت مدخلات التعليم ومخرجاته بفضل المحاولات الاصلاحية التي شهدتها جميع الأنظمة التربوية في العالم والرامية أساسا الى مواءمة النظام التربوي للحياة الاجتماعية كما تناقصت باستمرار نسبة الأمية ودرجاتها في كل بلدان العالم بشكل ملحوظ بحكم انتشار ديمقراطية التعليم وتحسين مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية .(2)

وعلى الرغم من ذلك كله فان التقارير الدولية تشير الى وجود ألوان من التباين والتفاوت بين الدول في توفير تكافؤ الفرص التعليمية رغم اقراره من كل المجموعة الدولية ، فمؤشرات معدل النمو التعليمي بقي مؤشرا خطيرا ودون مستواه ولا سيما في البلدان النامية ، فبالنسبة للأمية يوجد حسب احصائيات اليونسكو سنة 1980م 814 مليونا من الكبار الأميين ، 123 مليونا من الأطفال في سن المدرسة لا يترددون على المدارس ، وسينظم هؤلاء الأطفال الى صفوف الأميين الكبار الذين يجدون بينهم 60٪ من النساء ، وتتفاوت نسبة الأمية في البلدان الصناعية والبلدان النامية ، فبينما يوجد أميان في كل مائة من الأشخاص في البلدان الصناعية نجدها (أي النسبة) تبلغ 41 ٪ في البلدان النامية بل وتبلغ 60 ٪ في بعض الحالات ، وذلك كنتيجة طبيعية للظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية التي تعيشها هذه البلدان .(3) وقد بلغت الأمية سنة 1970م في

---

(1) _ أنظر: أحمد مختار أمبو . منابع المستقبل ط 1982 . ص 75 .
(2) _ أنظر: المرجع نفسه . ص 75 .
(3) _ أنظر: المرجع نفسه . ص 17 _ 18 .

الدول النامية 47 ٪ من مجموع سكانها بزيادة 7 ٪ في الفترة ما بين 1960م – 1970م ، في حين لم تتعد نسبة انخفاضها في نفس الفترة حدود 4 الى 6 ٪ فقط (1) كما لم تستطع برامج محو الأمية في البلدان العربية أن تخفض من نسبة الأمية الا من 82 ٪ سنة 1960م الى 64٪ فقط سنة 1977م وقد شمل هذا العجز حتى الدول النفطية كالعراق والجزائر ولذلك تجاوز عدد الأميين 50 مليون من فئة الكبار وحدهم في الدول العربية . (2) ولم يقتصر التفاوت بين الدول في فرص التعليم بل تعدى الى ألوان من التمييز الصريح في تكافؤ الفرص التعليمية ، ففكرة التمييز بكل أشكاله وأنواعه في التعليم مازالت واسعة الانتشار رغم أن قرار المساواة التعليمية أصبح عرفا دوليا. فالدراسات والبحوث الدولية تشير الى أن معدلات القيد المدرسي في العالم تكشف عن التمييز ما بين الاناث والذكور لا سيما في المرحلة الثانوية والجامعية كما تكشف عن انتشار معدلات الاهدار المدرسي بين الاناث أكثر من انتشارها في فئة الذكور . (3) ذلك فضلا عن التمييز الصريح المتمثل في تخصيص مدارس ومناهج خاصة بتعليم الاناث وأخرى خاصة للذكور في كثير من دول العالم ، وذلك تبعا للتمييز في الأدوار التي تحددها البنى الاجتماعية والعائلية مما جعل بعض التربويين ومن بينهم دوبيون على تفسير دور المدرسة في صيغتها الحالية بأنها : " انعكاس للبنى الاجتماعية أكثر من كونها أداة لتغييرها بل أنها أحيانا تساهم في المحافظة على الأوضاع القائمة . (4)

ولم يتوقف ذلك عند حد التمييز بين الذكور والاناث بل مازال يأخذ أشكاله التقليدية كالتمييز الطبقي والعرقي والديني واللغوي وما بين سكان المدن وسكان الأرياف مما يحملنا على القول أن نمو التعليم وتطوير المنظومات التربوية مازال يتعرض لأكثر الصعوبات وتطبيق الزامية التعليم الابتدائي مازال دون المستوى المطلوب لقلة المدرسين ونقص في درجة الاستيعاب المدرسي وعدم

---

(1) – أنظر: محمد الصيداوي ، وآخرون . الانماء التربوي ،ط 1 . 1978م ص 21
(2) – أنظر: نادر فرجاني . هدر الامكانية ،ط 4 . 1985م ، ص 60 .
(3) – أنظر: ايزابيل ديبلي – تعليم البنات ،ط 1981 ، ص 86 .
(4) – أنظر: بياتريس . دوبون . هل يقدم تعليم واحد للذكور والاناث ،ط 1981 . ص 84 .

مواكبة المدارس للازدياد الهائل في عدد الأطفال الذين هم في سن الدراسة كما أن مبدأ مجانية التعليم مازال يتعرض في تطبيقه لصعوبات شتى في كل دول العالم ولا سيما العالم الثالث منه ، فالمناهج التربوية الفعالة الحديثة والطرق التربوية النشيطة تتطلب وسائل تربوية كثيرة ومتنوعة يتعذر وجودها حاليا في كثير من مدارس دول العالم الثالث خاصة • كما أن نفقات النقل بالنسبة للتلاميذ المقيمين على مسافات بعيدة من المدارس وتنظيم المطاعم المجانية واكساء التلاميذ وتكاليف المنح الدراسية المختلفة كلها لم تحظ بالتطبيق الا رغم تبنيها كقضية أساسية في انجاح التعليم في كل السياسات التربوية الحديثة بل واعتبارها من أساسيات مجانية التعليم بمفهومها الواسع • ومن ثم لم يتعد مفهوم مجانية التعليم من حيث التطبيق حدود اعفاء التلاميذ من الرسوم المدرسية وتوفير بعض الكتب المدرسية التي تتطلبها المواد النظرية في المناهج التربوية التقليدية • (1) كل ذلك قد جعل المنظومات التربوية في العالم - في صيغتها الحالية حسب اعتقاد باولوفريري - بعيدة كل البعد عن تطبيق ديمقراطية التعليم بسبب محافظتها على فكرة الاختيار والانتقاء حتى أصبحت المدرسة من أهم عوامل التمايز الاجتماعي والتطبيقي في المجموعات المعاصرة • (2)

كما يتضمن مفهوم "التربية للجميع" المعلن عنه في الأمم المتحدة محاولة ايجاد التفاهم والتعاون والتبادل المحترم بين جميع الأمم كأساس لتدعيم فكرة السلام العالمي • ولعل من الأمور التي ألفتت انتباه كثير من العلماء المعاصرين بمختلف تخصصاتهم العلمية هي الخلافات والنزاعات القائمة بين المجتمعات البشرية منذ أمد طويل ولاسيما في عصرنا الحديث •

فبالرغم من تطور وسائل الاتصال وتشابك العلاقات الاجتماعية بين المجتمعات البشرية في عصرنا الا أن ظاهرة الاختلافات آخذة في الزيادة الأمر الذي استقطب انتباه رجال التربية والتعليم للتفكير في الطرق والوسائل الفعالة

---

(1) - أنظر: جان بياجيه • حق الناس في التربية والتعليم في العالم المعاصر • ص 10 - 11 •

(2) - أنظر: سعد زهران وآخرون • العالم الثالث يفكر لنفسه • ط1 • 1981م • ص 37 •

التى تمكن التربية والتعليم من ارساء قواعد التفاهم بين المجتمعات على اختلاف ثقافاتها وعقائدها ودرجات تقدمها وتفاوتها المدني والحضاري ، وقد تأكد لكثير من العلماء أن أي مشروع لايجاد الترابط والتفاهم بين مختلف الشعوب كأساس لوحدة الجنس البشري أو السلام العالمي يجب أن يبدأ أولا في المدرسة حتى يتم التمكن من ايجاد جيل يؤمن على الأقل بوحدة الجنس البشري ويعمل من أجلها كهدف سام.. (1)

والحقيقة أن وحدة الجنس البشري كحاجة انسانية تتكفل بتحقيقها المدرسة ليست وليدة عصرنا ، فقد اعتقد أفلاطون قديما ومن تبعه من المثاليين على اختلاف مذاهبهم وعقائدهم أن التربية الجمالية والفنية هي أساس الفضيلة التي ينبغي أن يتكيف عليها جميع الأطفال من خلال تنشئتهم على حب التأمل في الأوضاع العالمية ، وقد اعتقدوا أن حب الانسانية انما ينبعث من العالم المادي وفي الأشياء المحسوسة ودعا أفلاطون الى تأسيس التربية على دراسة مبادئ الفنون والرياضة الفكرية والذهنية باعتبارها أساس العدالة الانسانية والأخلاق والفضيلة . (2) كما اعتقد روسو في القرن الثامن عشر أن قوانين الأخلاق انما تنبعث من داخل الانسان وان حب الآخرين انما ينبعث من حب الانسان لنفسه وهذا الحب هو مصدر العادات الانسانية . وبذلك اعتقد أن أهم وسيلة لتطهير الحواس والمشاعر الانسانية من المدوانع العدوانية هي التربية الطبيعية التى تأتي عن طريق تربية الحواس وذلك اعتقادا منه أن الحروب ان هي الا انعكاس للنزعة العدوانية التى أدخلتها الفوضى والاضطراب الى نفس الطفل . (3)

واعتقد فرويد أيضا ومعظم أتباع مدرسة التحليل النفسي أن الحروب لها أسباب تعود الى البناء النفسي الداخلي للأفراد . وهي نتيجة للغرائز العدوانية التى تكونت منذ الطفولة الأولى وتكيفت مع الواقع الخارجي في شكل

---

(1) ــ أنظر: جماعة من الباحثين . التعايش بين الثقافات على كوكبنا الأرض . ت. فؤاد اسكندر سليمان شعلان . ص2 .

(2) ــ أنظر: هربرت ريد . التربية والتعليم في خدمة السلام (المرجع السابق) ص59 .

(3) ــ أنظر المرجع السابق نفسه . ص23 .

حروب اذ أن الغرائز العدوانية اذا لم تجد متنفسا خارجيا فانها تتحول الى الداخل في صورة كبت لتقضي على السلوك المنطقي للانسان ، ولذا فهو يدعو الى صياغة البيئة التعليمية التي تتمكن فيها الغرائز العدوانية من التنفس. (1)

وذهب ماركس الى أن الحروب تنبعث من السياسة الاقتصادية للرأسمالية الاستعمارية التي تبدأ بدورها في التربية والأنظمة التعليمية المبنية على التنافس بدل التعاون المشترك منذ المراحل الأولى من الطفولة ولذا يدعو الماركسيون اعتماد التربية الاشتراكية الجماعية التي تساهم في شيوعية الاقتصاد وازالة الطبقات الاجتماعية كصيغة نهائية لوحدة الجنس البشري. (2)

كما تظهر النزعة الانسانية في الأهداف التربوية عند جون ديوى الذى يقيم نظامه التربوى على أسس القيمة العملية النافعة للخبرة الانسانية ولهذا ينصح ديوى عند تخطي التربية الحدود الدولية والفكرة القومية الضيقة أنه لا يكفي أن تعلم النشئ ويلات الحروب وكل ما من شأنه أن يثير الغيرة والعداء الدوليين بل يجب أن يكون التركيز على كل ما يربط بين الشعوب جميعا في المساعي والنتائج الانسانية التعاونية بصرف النظر عن الحدود الجغرافية. (3)

أما جان بياجيه فيرى أن التربية الدولية يمكن أن تساهم الى حد بعيد في استتباب السلام العالمي ، ويمكن أن تلعب دورا كبيرا في تقارب الشعوب أكثر من أى وقت مضى بسبب ما طرأ على العالم من تبدلات فنية واقتصادية عميقة ، ذلك أن الوقائع الهامة في المجتمعات المحلية كثيرا ما تتخذ صيغة عالمية وتؤثر على العالم أجمع ، ولعل أبلغ دليل على ذلك ماكشفت عنه الحربين العالميتين لمدى الترابط والتماثل بين النزعات الناشئة بين الشعوب والنزعات الداخلية لهذه الشعوب ذاتها ، ولما كان تماثل الوقائع الاقتصادية والاجتماعية بصفة عامة يزداد وضوحا وبروزا بين المجتمعات البشرية ، فان التربية الدولية

---

(1) — أنظر : المرجع نفسه ، ص 10 .

(2) — أنظر : المرجع نفسه ، ص 61 .

(3) — أنظر : جون ديوى ، الديمقراطية والتربية (المرجع السابق) ص 90 .

جامعة الجزائر
معهد علم النفس وعلوم التربية

التجديد التربوي وصعوبات تطبيق نموذج المدرسة الأساسية في المنظومة التربوية الجزائرية

(دراسة نظرية ميدانية).

رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير

إشراف
الدكتور: عباسي مدني

إعداد الطالب
فرحاتي العربي

السنة الجامعية
1989 - 1990 م.

بسم الله الرحمن الرحيم

وَقُلْ رَبِّ زِدْنِي عِلْمًا

قرآن كريم

الاهـــــــــداء

الـــى أولئـــك الـــذيـــن يـــؤمنـــون بضـــرورة الحـــل الاســـلامـــي لمشكـــلاتنـــا التـــربـــويـــة ، ويعملـــون مـــن أجـــل منظـــومـــة تـــربـــويـــة اســـلاميـــــة .

مقدمــــة

تعتبر ظاهرة التجديد التربوي من أبرز الظواهر التربوية التي احتلت المكانة البارزة في الدراسات التربوية الحديثة ، نظرا لما للتجديد التربوي من أهمية بالغة في استحداث الفعالية للأنظمة التعليمية .

والتجديد التربوي كظاهرة تربوية أصبحت ظاهرة عالمية ،وحتمية واقعية شملت جميع الأنظمة التعليمية في العالم ،مما جعل دراستها ضرورة تربوية لتوجيه مسار حركة التربية والتعليم نحو تحقيق أفضل حالات الوعي التربوي والعدل الاجتماعي والرقي الحضاري ، سواء أكان ذلك في ظل تأثر التربية بتغير المعرفة أو في ظل التأثير المتبادل بين المدرسة والحياة ؛ ذلك أن الفعالية الوظيفية للمؤسسات التربوية يتوقف الى حد كبير على مدى استيعاب خطة التجديد التربوي لكل مستجدات العلوم والمعارف من جهة ، وكل مستجدات الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية من جهة أخرى .

والموضوع الذي بين أيدينا هو دراسة للتجديد التربوي للوقوف على أهم المشكلات والصعوبات التي تحول دون تحقيق الأهداف التربوية المعيارية للفلسفات التربوية ، وتحقيق النشاط الابتكاري للمؤسسات التعليمية ، والمنظومة التربوية عامة ، سواء أكان ذلك على المستوى المعياري النظري أو على مستوى الخطة الاجرائية لخطة التغيير التربوي ومستلزماتها .

ولما كانت التجربة الجزائرية في اصلاح نظامها التربوي تندرج ضمن حركة التجديد التربوي في العالم ، ومن أبرز التجارب في العالم العربي ، فقد كانت هي موضوع ومجال هذا البحث الذي بين أيدينا ؛ ذلك أن تجربة الجزائر ـ رغم ما لها من خصوصيات محلية ، والظرف الحضاري الذي يميزها عن غيرها ـ هي تطبيق لأبرز المفاهيم التربوية العالمية المعاصرة ، وتجريب للحلول المقترحة عالميا لتجاوز مشكلات الأنظمة التربوية التقليدية كتطبيق المفهوم الاقتصادي للتربية واستحداث المدرسة الأساسية المتعددة التقنيات ، والتربية بالعمل ... الخ .

مما جعل دراستها والوقوف على مشكلاتها وصعوباتها ضرورة تربوية لتجاوزها

ولابتهـا ان أمكـن ، أولتقديـم بديـل تربـوى شامـل لها .

وهذه الدراسـة ـ رغم مايظهر عليهـا من الشموليـة في بحث جميع جوانـب الموضوع ـ قد ...ت أكثر في دراسـة التجديـد التربـوى من حيث هو تجديـد في بنيـة النظام التعليمي بصفة عامة ـ في مراحلـه ووسائلـه ومبادئـه ، وأهدافـه واتجاهاتـه وتطوراته (أي دراسة التجديـد التربـوى من حيث أنه جزء من الحركـة الاجتماعية الكليـة) ، واكتفت بالاشـارات الخفيفـة في دراسـة الحركـة التربويـة من حيث هي طـرق بيداغوجيـة تعليميـة تتعلـق بسيكولوجيـة النمـو أو من حيث هي صياغـة سيكولوجيـة متجـددة للمحتـوى التربـوى ، واستعمـال سيكولوجي للوسائـل (أى أنهـا اكتفت بالاشارات الخفيفـة في دراسـة التجديـد التربـوى من حيث هو حركـة في الفـن البيداغوجـي ، وتوظيـف سيكولوجـي للوسائل المساعدة و) ، وهي بذلك تحـاول (أى هذه الدراسة) أن تقـف على مواطـن ضعـف التجديـدات التربويـة المعاصرة ، في معالجة المشكـلات والصعوبـات التربويـة المتجـددة من حين لآخـر في نجاحهـا في استحداث الفعاليـة الوظيفيـة للأنظمـة التعليميـة كما تحاول طـرح بديـل تربـوى للمشكـلات التربويـة المستعصيـة على الفكر التربوى الحديث من منظوراسلامي .

ومن ثم استلـزم لمعالجـة هـذا الموضوع معالجـة شموليـة وموضـوعيـة نقـديـة ، حصر المشكـلات والصعوبـات التى تعيـق فعـاليـة الأنظمـة التربـويـة ، والالمام بجميـع تجـددات الفكـر التربـوى الحديـث ، ونتائـج التجارب العالميـة والمحليـة فـي التجديـد التربـوى ، وتقاريـر مؤتمـرات التربوية العالميـة المتعلقـة بتجديـد التربيـة والتعلـيم وتطويرهـا وسبـل معالجـة مشكـلاتهـا ، ثم التركـيز أخـيرا على صعوبـات ومشكـلات النظام التربـوى الجـزائرى في ظـل التغيير التـربوى الشامـل وتقويم تجربتهـا فـي المدرسـة الأساسيـة من حيـث هي البـديـل التربـوى للمرحلـة الابتـدائيـة التقليـديـة ، وصيغـة جديـدة للمرحلـة القـاعديـة للنظـام التعليمـي الجديـد ، ومحاولـة طـرح بعض ملامـح البديـل التربـوى لكل مشكـلات التربيـة والتعلـيم مـن منظور اسـلامـي .

وبناء على ماتقـدم ذكـره فان مصـادر البحث ، ومراجعـه يمكـن تصنيفهـا حسـب الترتيب التـالـي .

أ ـ الكتـب والدوريـات المتخصصـة في تاريـخ وتجديـد التربيـة ، وكـذا التقاريـر العالمية التجارب العالميـة والقـوميـة فـي التجـديـد التربـوى لاستحـداث المدرسـة الأساسيـة .

2 - الكتب والمجلات الوطنية المتخصصة في تاريخ وتطور نظام التربية والتعليم منذ فترة الاستعمار ، وكذلك المجلات والمقالات والنشرات والاحصائيات الوطنية ، ومشاريع الاصلاح بوزارة التربية والتعليم الصادرة خلال الفترة التجريبية ومرحلة تغيير نظام التعليم التقليدي ، وتعميم المدرسة الأساسية . وهي من أهم مصادر ومراجع الموضوع ؛ اذ كانت بصدد توضيح المعطيات والأسس والمبادئ والوسائل وترتيب الأولويات في تجديد النظام التربوي وبناء المدرسة الأساسية ، كما كانت تعكس كل الصعوبات والمشكلات التي تعيق تطبيق خطة التغيير التربوي .

3 - المقابلات الشخصية مع المشرفين على تطبيق المنظومة التربوية الجديدة وملاحظة الواقع التربوي بكل معطياته ومستجداته ، وكذلك نتائج الاستمارة الاستطلاعية المعدة أساسا لحصر مشكلات التجديد التربوي على مستوى مرحلة التعليم الأساسي .

أما خطة البحث فقد أعدت وقسمت حسب طبيعة الموضوع كالتالي :

يتكون البحث من مقدمة ومنهجية البحث ، وستة فصول متخصصة ومرتبة حسب طبيعة ومجال البحث كالتالي :

الفصل الأول (تمهيدي) وهو عبارة عن ملخص التجديد التربوي ونتائجه في ظل تأثر التربية بالمعايير الفردية والجماعية ، وفي ظل تأثر التربية بمستجدات الحياة وتغييراتها كما يتضمن حصيلة تجربة الدول العربية في تجديد وتطوير أنظمتها التعليمية .

أما الفصل الثاني فهو عبارة عن مسح تاريخي لنمو التعليم في الجزائر وتقييم لتجربتها في الاصلاحات التربوية منذ الاستقلال ، وعرض شامل لفلسفة ومبادئ واتجاهات وأسس الاصلاح التربوي الشامل ، والشروط الموضوعية لتنفيذ خطة التغيير التربوي ، واقامة المدرسة الأساسية ذات التسع سنوات في الجزائر .

أما الفصل الثالث ، فقد تناول بالعرض والتحليل المدرسة الأساسية من حيث هي مفهوم ، ثم من حيث هي بديل تربوي للمدرسة الابتدائية التقليدية ، ولذلك فهو عبارة عن دراسة نظرية [illegible] الأسباب ودواعي تبني صيغة المدرسة الأساسية المتعددة التقنيات من جهة ، ودراسة لمبادئها ومحتوياتها وأهدافها ووسائلها وبنيتها التنظيمية من جهة أخرى .

أما الفصل الرابع، فقد تناول بالعرض والتحليل المعطيات الواقعية لتجربة تطبيق المدرسة الأساسية منذ 1980م ، ولذلك فهو دراسة نظرية نقدية موضوعية للواقع التربوي بعد تطبيق صيغة المدرسة الأساسية ، ودراسة نظرية شاملة لكل الصعوبات والمشكلات التي تعيق تطبيق صيغة المدرسة الأساسية المتعددة التقنيات.

أما الفصل الخامس ، فقد حاولنا فيه التأكيد من صحة نتائج التحليل النظري لتجربة تطبيق المدرسة الأساسية ، وما يجابهها من مشكلات وصعوبات على المستوى المبادئ النظري ، والمستوى الاجرائي العملي في تحقيق أهدافها ، وذلك بواسطة تطبيق استمارة استطلاعية على عينة من الأساتذة والمعلمين والمشرفين على تطبيق صيغة التعليم الأساسي في المدارس الأساسية وملحقاتها ، بمدينة باتنة ، والجزائر العاصمة ، قصد حصر المشكلات والصعوبات وتحليلها وتفسيرها من الوجهة التربوية ، والبيداغوجية والمادية ، وكذلك من الوجهة الحضارية ، وتحديد حجمها ومجالها .

أما الفصل السادس ، فهو دراسة نقدية لبعض وجهات النظر ، وبعض البدائل التربوية في تحديد وتفسير المشكلات والصعوبات التربوية ، باعتبارها أزمة تربوية ، وابراز لفشل هذه البدائل في استيعاب مستجدات المشكلة التربوية ، وضرورة تبني الحل الاسلامي للأزمة التربوية .

ولا يفوتني أن أذكر ببعض الصعوبات التي واجهتنا أثناء اعداد هذا البحث، وأخص بالذكر

1 ـ قلة المصادر والمراجع وندرة الدراسات المتخصصة في المدرسة الأساسية لحداثتها في بلادنا

2 ـ صعوبة التطبيقات الميدانية في بلادنا ، اذ أن توزيع الاستمارة توزيعا منظما على ... كان أمرا متعذرا بسبب عدم تمكننا من الحصول على رخصة تطبيق الاستمارة في المؤسسات التربوية ، باستثناء ماقدمه الدكتور عباد مسعود من مساعدة قيمة في بناء الاستمارة ، وكذلك ما قدمه بعض مسئولي مدارس عينة الجزائر من المساعدة في توزيع الاستمارة وأخص بالذكر مدير مدرسة الكندي ، ومدير مدرسة آمنة ، ونائب مدير التربية (الولاية روبية . ولا يفوتني ... أن أقدم لهم جزيل الشكر عما قدموه خدمة للبحث العلمي .

وقد استطعنا تجاوز هذه الصعوبات كلها بفضل توجيهات المنهجية المستمرة طيلة فترة ... هذا البحث للدكتور عباسي مدني المشرف على هذه الرسالة ، ونأمل أن نلتقي معه في رسالة علمية أخرى ان شاء الله

وعلى الله قصد السبيل

منهجية البحث

أولا : تحديد المشكلة والتعريف بمنهجية الدراسة .

ان قضايا التربية أصبحت تحتل المكانة المرموقة ، اذا لم نقل الأساسية في الحياة الثقافية والاجتماعية والاقتصادية عموما . وهذه الأهمية جعلت دراسة المشكلات التربوية لاتتأتى الا بواسطة الدراسة العلمية التي اضطلعت بها المناهج العلمية كتلك التي تنطلق من تحديد المشكلة باستقراء الواقع التربوي من خلال التحليل الوثائقي في ضوء ما توصلت اليه الدراسات النظرية ، والبحوث الميدانية المتعلقة بموضوع التجديد التربوي .

وانطلاقا من ذلك فان المنهج الاستقرائي واستخدام وسائل المنطق في ذلك كالاستدلال والاستنباط ، والاستنتاج يعد من أهم الأساليب العلمية - في نظرنا - الذي يناسب هذا الموضوع بحيث يمكننا بواسطته التوصل - الى تصور عام وتحديد أدق للتناقضات سواء على مستوى الخلفية النظرية للتجديد التربوي أو على مستوى الواقع الموضوعي لهذه التجديدات التربوية .

ومن ثم فدراسة التباين بين الجوانب المعيارية للتجديد التربوي ، والتي تمثل ما يجب أن يكون عليه النظام التربوي ، وبين الشروط الموضوعية التي يتوقف عليها تحقيق الجانب المعياري . تكون هي أهم مايوصلنا الى الغاية المنشودة من هذا البحث ، وهو تحديد جوانب التباين الذي نشأ عنه المشكلة التربوية عموما . وهي المشكلة التي تمثل موضوع البحث المراد دراستها دراسة علمية ؛ اذ أن الجوانب المعيارية لموضوع البحث عادة تكون مرتبطة بعالم الأفكار التي تكون في تغير مستمر وسابق للجانب الاجرائي العلمي في التغيير ، مما جعلها في كثير من الحالات في محل تعارض مع كثير من الجوانب الموضوعية لعالم الوقائع .

وتعليل ذلك أن التغير في الفكر أسبق بكثير من التغير في العمل الذي يتحقق في عالم الوقائع ، فالثوابت في النظم كالتشريعات والمؤسسات كثيرا ما تتعارض مع الأغراض الجديدة والمتجددة باستمرار .

نجمل الأنظمة التربوية العالمية في صيغتها الحالية ان هي الا صيغ متطورة متقدمة لبعض ما أفرزته حركة التجديد التربوى منذ القرون القليلة الماضية من مبادئ وأسس وأفكار . كديمقراطية التعليم والحرية والمساواة ... الخ . ومن ثمة تكون ممارسة الأنظمة التربوية الحالية لهذه الأفكار وتطبيقها لكل هذه المبادئ لا تعدوا أن تكون تطبيقا واسعا للأفكار التربوية التى راجت في القرنين الثامن والتاسع عشر على الخصوص . ولذلك فعالم الواقع التربوى الحالي ما هو الا انعكاس للأفكار التربوية المتقدمة عنه بكثير . وعلى الرغم من التطور الذى أحرزته حركة التجديد التربوى . لاسيما بعد الحرب العالمية الثانية في المحاولات الرامية الى صياغة الواقع التربوى في أحسن حالاته وفقا للأفكار الجديدة ، الا أن بروز بعض الظواهر التربوية خلال القرن العشرين كظاهرة التربية للمجتمع ، وما نتج عن ذلك من الزامية التعلم الابتدائي أو التوسع في التعليم الثانوى . وظاهرة الاهتمام بالتربية بالعمل والتعليم التقني ، وظاهرة زيادة تدخل الدولة في شئون التربية وما نشأ عن ذلك من احتكار واسع لكل أنواع التعليم ، وظاهرة الزيادة المستمرة في الانفاق على التعليم وما نشأ عن ذلك زيادة تكلفة الوحدة التربوية ... الخ . كل هذه الظواهر الجديدة على الأنظمة التربوية أدت الى كثير من المشكلات والصعوبات التى حالت دون تحقيق للأهداف التربوية المعلنة على المستوى العالمي في حركة التجديد التربوى . ومن ثمة فان دراسة هذه الظواهر دراسة موضوعية وعلمية أصبحت من أهم ضرورات التجديد التربوى ، وذلك للتمكن مع تحديد الأسباب الرئيسية التى تحول دون تحقيق الأنظمة التربوية لأهدافها المعلنة ، لاسيما أن الأفكار التربوية السائدة حاليا قد نالت قسطها الوافر من الوقت والتطبيق الميداني على معظم الأنظمة التربوية منذ الحرب العالمية الثانية ، وأصبح تقييم نتائجها والوقوف على مشكلاتها الفعلية في الميدان الواقعي ضرورة ملحة لحركة التجديد التربوى .

واذا كانت مشكلاتها وصعوباتها أكبر من أن تحصى ، فان ذلك يدل على وجود نقص أساسي في النظريات والأفكار التربوية المطروحة على الساحة الفلسفية والفكرية

وعندئذ يصبح الأمر داعيا للتفكير الجاد في وضع بديل تربوي متميز من حيث اطاره الفكري وأصوله المعرفية والفلسفية • بحيث يؤدي ذلك الى تصور عام لنظام تربوي شامل جديد ، وصياغة الشروط الموضوعية لتطبيقه على المستوى الواقعي بحيث تتمحى فيه التناقضات والسلبيات المألوفة حاليا على مستوى كل الأنظمة التربوية •

واذا كانت التجربة الجزائرية في تجديد نظامها التربوي هي أحد هذه التجارب العالمية في التغيير التربوي • فانها قد مرت هي الأخرى بمحاولات عديدة للتغلب على الصعوبات والمشكلات التربوية التي تحول دون تحقيق الأهداف المتبنية على المستوى النظري ، والتي من أهمها تكييف النظام التربوي مع المتغيرات الاجتماعية الكبرى ونشبيت بعض المبادئ السامية في التربية كالديمقراطية والمساواة والحرية والعدالة ••• الخ • اذ أن النظام التربوي الجزائري الموروث عن العهد الاستعماري لا يستطيع أن يستجيب لمتطلبات المرحلة الانتقالية التي جاءت فيه بعد الاستقلال ، فالأهداف الوطنية قد تغيرت وتغيرت معها السياسة التربوية كما أن ديمقراطية التعليم ، ومبادئ العدالة الاجتماعية والمساواة التعليمية لم تمارس الا بعد الاستقلال ، فهذه القضايا التربوية جعلت النظام التربوي الموروث لا يتماشى مع المرحلة الجديدة ، الأمر الذي استدعى التفكير في بديل تربوي آخر يناسب المرحلة الانتقالية للمجتمع الجزائري •

فقد ظهرت محاولات عديدة للاصلاح التربوي كما تشير الى ذلك التقارير التربوية حاولت أن تكييف النظام التربوي الموروث في ضوء التغيرات الاجتماعية الكبرى وأصبحت دراستها كجانب تاريخي لحركة التجديد التربوي في الجزائر في غاية من الأهمية للتعرف على أساليبها في معالجة المشكلات التربوية ، لاسيما في التعليم الابتدائي منذ الاستقلال ، وكذلك معرفة نتائجها التي ترتب عنها اقامة المدرسة الأساسية ذات التسع سنوات •

واذا كانت محاولة التغيير التربوي الشامل هي الأخيرة من الناحية التاريخية اذ لم يمضي على بداية الشروع في تطبيقه الا ثماني سنوات بدءا بتغيير المرحلة القاعدية للنظام التربوي ، فان دراستها كمحاولة للوقوف على مشكلاته ، ومحاولة التحكم فيها ، أصبحت من الأمور الضرورية لتوجيه وضبط الاصلاح التربوي لتحقيق

أهدافه القريبة والبعيدة •

ولما كانت صيغة تعدد التقنيات هي المميزة للاصلاح التربوى الجديد ، واقامة المدرسة الأساسية ذات التسع سنوات هي التبنية في هذا التجديد التربوى الأخير ، فانها لا تعدوا أن تكون هذه الصيغة تعميما للتجربة العالمية المعاصرة في بناء بعض الأسس العامة للأنظمة التربوية المعاصرة وفقا للمعطيات الحضارية الجديدة • كالاتجاه التقني والاهتمام بالعمل اليدوى والتعليم الريفي بجانب التعليم الصناعي والتكنولوجي الحديث • وزيادة التركيز أكثر على تعميق المفاهيم والمبادىء السامية المألوفة في الأنظمة التربوية ، كالمساواة والمجانية والحرية التعليمية والعدالة المدرسية والديمقراطية واللامركزية التعليمية والادارية ••• الخ • ولما كانت كذلك فانها لا تخلوا من المشكلات والصعوبات ذات الصيغة العالمية في تطبيقها — الأمر الذى جعل دراستها كمحاولة للوقوف على مشكلاتها من ظروف تطبيق المنظومة التربوية الجديدة ، وحاجة تربوية ملحة للوقوف على التباين بين الجوانب المعيارية ، وبين الجوانب الموضوعية للتجديد التربوى الجديد ، فاذا حددت أهم عوامل التباين بين الجانبين على أساس نظرى يسمح بالوصول الى حل المشكلة وازالة حالة التباين ، اتضح لنا ما تقتضيه الأحوال المستقبلية المتوقعة على المستوى الثقافي والاجتماعي والحضارى في البلاد • واذا لم نتمكن من ذلك وكانت المشكلات التربوية أكبر من أن تحصى فانه يتعين علينا ايجاد بديل تربوى شامل جديد يستند الى أصول معرفية جديدة بحيث يسمح بتجاوز كل ثنائيات وحالات التباين بين كل جوانب المنظومة التربوية عموما •

فرضيـــة البحــث

اذا تأكدت عوامل التباين بين الجانب المعياري والجانب الاجرائي بواسطة العرض والتحليل للتجديد التربوي ومحاولات الاصلاح التربوي والاستقلال وكذا تطبيق المدرسة الأساسية ذات التسع سنوات التي يتأتى لنا ملاحظتها من خلال ثماني سنوات من التطبيق الفعلي فان احتمال التحكم في هذه العوامل يساعدنا على التأكد من حل المشكلة التربوية في الجزائر .

واذا كانت العوامل تفوق الحصر ولا يتأتى لنا تحديدها وعلاجها في ضوء المعطيات الحضارية والعلمية المعاصرة فانه يصبح الأمر داعيا الى ضرورة تقديم بديل آخر بعد اليأس من الاصلاح التربوي الجديد ، وتبني المدرسة الأساسية المتعددة التقنيات ، وصعوبة تكييف التغيير التربوي الشامل حسب مقتضيات النظام التربوي الجزائري .

وسائل البحث

اذا استخدمت المنهج العلمي ، أجد الملاحظة والمقابلة والاستبيان والتحليل الوثائقي من أهم وسائل البحث التي تمكننا من التحكم في دراسة الظاهرة التربوية المراد دراستها ، ومن ثمة تأتي أهمية تحديد هذه الوسائل العلمية التي لايمكن الاستغناء عنها في دراسة هذا الموضوع .

فمحاولات رفع مستوى التربية والتعليم التي جاءت منذ الاستقلال وكذا محاولة اقامة المدرسة الأساسية ذات التسع سنوات . ان هي الا اصلاحات تربوية مرت بها التجربة الجزائرية في تجديد نظامها التربوي ، يمكن ملاحظتها ملاحظة علمية من جانبين أساسيين .

الأول : يتعلق بالخطة أو النموذج النظري التربوي الذي يقدم لنا الأسس النظرية والتي يتكون منها الاصلاح ، ويمكن ملاحظة ذلك من خلال دراسة الوثائق والنصوص التشريعية للمنظومة التربوية التي صدرت منذ الاستقلال ، الى الشروع في الاصلاح التربوي الشامل. الثاني ويتمثل في مجموعة الشروط الموضوعية التي لابد من توفيرها لتحقيق أهداف الاصلاح التربوي والتي يمكن ملاحظتها ودراستها في الخطة الاجرائية للاصلاح التربوي الشامل والاصلاحات الجزئية السابقة له .

وأن أي تعارض بين الجانبين النظري أو المعياري ، والجانب الاجرائي أو الموضوعي ينشأ عنه تخلف أو تحريف أو مشكلة للخطة الاصلاحية . ولا يتأتى لنا معرفة ودراسة كل من الجانبين دراسة عميقة الا بواسطة الدراسة الميدانية للواقع التربوي بوسيلتي المقابلة ، وتطبيق استبيان شامل لكل جوانب الاصلاح .

ويتعين من ذلك أن الملاحظة هي الوسيلة التي تساعدنا على ادراك العلاقة بين مختلف العوامل الأساسية التي لها التأثير المباشر في الخطة الاصلاحية التربوية ، وأن الرجوع الى الوثائق والتشريعات التربوية التي تحدد لنا البعد المعياري والشروط الموضوعية اللازمة للتطبيق لايمكن الاستغناء عنها . كما أن تطبيق الاستبيان والاستعانة بالمقابلات لاستقراء الواقع التربوي في مرحلة التطبيق الفعلي

لا يمكن الاستغناء عنها كذلك .

وهذه الوسائل العلمية التي تعتمد عليها في دراسة هذا الموضوع تساعدنا الى حد بعيد في محاولة تحديد أهم عوامل التباين بين الجوانب المعيارية ، والجوانب الموضوعية للاصلاح التربوي . كما تساعدنا على معرفة مدى تخطي الاصلاحات التربوية الحديثة للمشكلات التربوية الفنية منها والفكرية .

أهميـة البحـث وأهدافـه

مرت الأنظمة التربوية العالمية ومازالت تمر بعدة ظواهر تربوية وبروز مشكلات نوعية وفنية كثيرة باستمرار ، وقد حاولت الأنظمة التربوية بطرق ومناهج وأساليب متنوعة ومتعددة ، تجاوز هذه المشكلات والصعوبات التي ما فتئت تزداد عمقا واتساعا منذ مطلع هذا القرن ولا سيما بعد الحرب العالمية الثانية . مما جعل دراستها كدراسة مقارنة من الأهمية بمكان في امكانية الاستفادة من هذه التجارب في محاولاتها لتجاوز المشكلات التربوية ذات الصيغة العالمية وفي نفس الوقت تساعدنا دراسة هذه التجارب في العزوف عن كثير من التجارب وتجاوزها لظروف حضارية ، والاعتماد فقط في التصدى لكثير من القضايا أيضا التربوية بوسائل محلية وثقافة ذاتية نابعة من الأصالة الفكرية . كما تساعدنا أيضا على ابتكار حلول جذرية للمشكلات الفنية تعتمد أكثر على توجهي الواقعية والموضوعية ، والاستعمال الأمثل للامكانات المتاحة في تصدى المشكلات التربوية كأساس للعزوف عن سياسة الاعتماد على الغير .

وقد مرت الجزائر هي الأخرى كباقي دول العالم ـ ولا سيما العالم الثالث ـ بمحاولات عديدة في اصلاح وتجديد نظامها التربوى . تبعا لتجدد الأهداف وحاجات المجتمع وتغير المفاهيم التربوية في ظل ظروف حضارية معينة ، وبروز مشكلات كثيرة ، وهي في ذلك تحاول أن تتجاوز المشكلات النوعية والفنية ـ التي يتجدد ظهورها باستمرار ـ بالاستفادة من التجارب العالمية المتعلقة بهذا الشأن ولا سيما الأساليب المتعددة والمعتمدة في كثير من السياسات التربوية في العالم الثالث خاصة كأسلوب التكيف التدريجي للموروث الاستعمارى مع الوقائع المتجددة في مرحلة الاستقلال . وهو المنهج الذى يتطلب عادة تطوير ما هو موجود وفقا للأوضاع الجديدة .

ومن ثمة أصبحت دراسة هذه التجربة ـ باعتبارها جزءا هاما من تاريخ النظام التربوى الجزائرى ـ ضرورية لفهم الوقائع والمشكلات التربوية الحالية

ذات الأصول التاريخية ، كمعرفة مدى نجاح هذه التجربة في تكييف النظام التربوي الموروث ، والمعايير الليبرالية والنزعة اللائكية مع معايير المجتمع الجزائري ذو القيم والمعايير الاسلامية والظروف الحضارية الخاصة . وكذا معرفة مدى نجاح هذا المنهج والخطط الاصلاحية التي رافقت الاستقلال في تجاوز الظواهر والمشكلات التربوية النوعية منها والفنية والمتعلقة أساسا بالتغيرات الاجتماعية الكبرى التي شهدتها الجزائر منذ الاستقلال 1962م .

واذا كانت محاولة الاصلاح الشامل لنظام التعليم ، وبناء المدرسة الأساسية ذات التسع سنوات هي آخر هذه المحاولات الاصلاحية للمنظومة التربوية الجزائرية — من الناحية التاريخية — فان هذا الاصلاح واقامة المدرسة الأساسية يتعرض لعدة صعوبات ومشكلات متنوعة سواء من حيث الجانب الفني أو الفكري ، تحول دون بلوغ الأهداف المعلنة ، وقد ظهرت هذه المشكلات والصعوبات بمجرد الشروع في تنفيذ خطة الاصلاح التربوي الجديد . مما جعل دراسة هذه الصعوبات والمشكلات أمرا ملحا كمحاولة للتحكم فيها ومحاولة ابتكار الحلول المناسبة لها . ومن ثمة تأتي أهمية هذا البحث باعتباره محاولة لتجاوز المشكلات الفنية والنوعية التي تعيق الخطوات الاجرائية في اصلاح التعليم الذي شرع فيها منذ 1980 بعد مدة تجريبية دامت أربع سنوات ؛ وكما أنه بذلك يحاول هذا البحث في أهدافه أن يجيب على تساؤلات عديدة تتعلق خصوصا بأهمية الاصلاح التربوي الجديد على مستوى الظروف الحضارية للأمة الجزائرية ، وماهي المدرسة الأساسية وما هي أهم خصائصها ، وما هي الظروف التي طبقت فيها وماهي المشكلات التي تجابهها . فاذا استطعنا تحديد أهم العوامل الايجابية والسلبية لهذا البديل التربوي اتضح لنا ما اذا كنا نحتاج الى مجرد اصلاح جزئي أو تطوير لما هو موجود ، أو بديل كلي تقتضيه الأحوال المستقبلية المتوقعة على المستوى الاجتماعي والثقافي والحضاري للمجتمع الجزائري كما بينا ذلك في تحديدنا لمشكلة هذا البحث .

٤٢٠٣٤٣

الفصل الأول

تمهيدي

التجديد التربوي الحديث

التجديد التربوى الحديث

أولا : التجديد التربوى في ظل المعايير الفردية .

لعل أهم وقفة تجديدية في الفكر التربوى الحديث تعود الى الوقفة التي وقفها روسو (1712 — 1778م) لاعادة بناء ثقافة الماضي وتركيبها . فقد أعاد صياغة النظرية التربوية وفقا لمذهبه الفلسفي ، مستهدفا بذلك ارساء القواعد الأساسية للحرية الفردية وذلك عند ما بلغ الظلم الاجتماعي والاستبداد السياسي أشده في نظره . (1) فقد اعتقد روسو أن سبب هذا الاستبداد يعود أولا وأخيرا الى القيود التي فرضتها التربية التقليدية على — ما أسماه — " قوى الانسان الحرة " وهذه التربية التقليدية هي التي أعطت في النهاية مجتمعا فاسدا والذى لم يستطع أن يعطي الا تربية فاسدة على حد تعبيره . (2)
ولذلك فروسو يرى أن التربية الطبيعية هي وحدها التي تكفل للانسان حريته اللامحدودة في ارتقائه نحو — ما أسماه — " الكمال الطبيعي " .
ولما أصبحت الطبيعة — كمصطلح — في ضوء هذا المنظور الفلسفي يتناقض ويضاد أى شكل من أشكال التنظيمات الاجتماعية والعقائدية ، كانت التربية الطبيعية " أى التربية ذات النزع الفلسفي الطبيعي " مضادة أيضا في محتواها وأساليبها وتوجيهاتها لأى شكل من أشكال تربية التنظيمات الاجتماعية والسياسية والدينية . ولذلك فهي تربية تتخطى الحدود السياسية والدينية والاجتماعية للتجه صوب الفردية العالمية باعتبارها " أى الفردية العالمية " الاطار الأوسع والأكثر حرية لضمان النمو الطبيعي لقوى الانسان الحرة ، ومن ثمة أصبحت التربية تعني في ظل المفهوم الطبيعي للانسان على حد تعبير ديوى " النمو التدريجي لقوى الانسان الفطرية نحو الكمال الطبيعي لا لشيء آخر " . (3)

---

(1) — أنظر: سيد ابراهيم الجبار . دراسات في تاريخ الفكر التربوى . ط 1 1974م .ص192 .
(2) — أنظر: أندرية كريسون . روسو حياته فلسفته منتخبات . ت نبيه ثقر .ط3 . 82 ص92 .
(3) — أنظر: جون ديوى .الديمقراطية والتربية ت/لوقا نظمي 1981م .ص85— 86 .

غير أن ديوى (1859 – 1952) يرى – وهو بصدد إنتقاد فردية القرن الثامن عشر – أن المغالاة في الفردية والنظرة الحسية المتطرفة في المذهب الطبيعي قد أدى الى انفراد الطبيعة بمسئولية التربية والتوجيه ، وهو مايعد انكارا للتربية ذاتها والثقة بمصادفات الظروف الطبيعية ؛ وهذا هو الأمر الذى جعل العمل لتحقيق التربية الرامية الى ايجاد المجتمع الانساني الحر أمرا مستحيلا على أتباع روسو من بعده ، واقتضت الضرورة الاعتراف بأهمية الدولة والمجتمع في تنظيم التربية من خلال جهاز ادارى معين حتى تتمكن التربية من تحقيق هدفها الانساني المنشود .(1)

غير أن البعد الاجتماعي للتربية لم يكن مخفيا تماما في الاتجاهات التربوية التى ترجع في أصولها الفكرية الى الأفكار التربوية لروسو ؛ اذ يرى بلوك ( ) أن رواد المدرسة الفعالة – التى نمت وتطورت في ظل الأفكار التربوية لروسو – رغم اهتماماتهم المتزايدة بالفن البيداغوجي كانوا – مع ذلك – تحركهم منازع سياسية واجتماعية مادامو يهدفون بالاجماع الى غايات اجتماعية .(2) فهم يرون أن الاصلاح التربوى الهادف الى بناء المجتمع الديمقراطي انما يبدأ أولا باصلاح الفن البيداغوجي ؛ فهؤلاء الرواد بمختلف مشاربهم المذهبية وتبايناتهم الفكرية كبستالوزى (1746 – 1712) وهربرت سبنسر (1820 – 1903) ، وفروبل (1782 – 1852) ، و ماريامنتسورى ( ) ، وكلابرايد ( ) ، وفرينيط ( ) وغيرهم من الذين يستمدون أفكارهم من آراء روسو التربوية يتطرفون في اعتقادهم بأن أى اصلاح اجتماعي يجب أن ينطلق من المدرسة ذاتها لاسيما وأنهم عاصروا ظهور علم النفس الفردى وانتشار التعليم الابتدائي مما دعم آراءهم الى حد بعيد .(3)

---

(1) – أنظر . المرجع السابق ص . 86 .

(2) – أنظر . غي آفانزين – الجمود والتجديد في التربية المدرسية . ت عبد الله عبد الدائم ط1 . 1981م ص . 271 – 284 .

(3) – أنظر . المرجع نفسه . ص . 271 .

وعلى هذا الأساس فقد اهتموا أكثر باصلاح الفن البيداغوجي استنادا الى نتائج علم النفس الحديث وما يقتضيه مبدأ مسايرة الاهتمامات الطبيعية للطفل ووفقا لشروط وقوانين النمو التكويني الوظيفي للفرد كما بين ذلك كلابرايد . (1) ( )أو وفقا للقولنين التفسيرية للسلوك البشري ونموه ومسالك الخبرة ونموها كما بينها طوماس هوبكنز. (2) ( ) وذلك اعتقادا منهم بأن اصلاح الفن البيداغوجي يؤدي بالضرورة الى نشوء المجتمع الديمقراطي الليبرالي الحر المنشود .

ولذلك كانت التجديدات التربوية عندهم تتمحور أكثر حول هجر التربية الموسوعية وفكرة تسويع المعلومات والمعارف النظرية لتحل محلها الطريقة التربوية التي ترتكز أساسا على فكرة الاهتمامات الطبيعية " ومسايرة الغرائز والدوافع الفطرية وافساح المجال للعمل اليدوي والاهتمام بدروس الأشياء وتربية الحواس . ولعل ذلك كان واضح الأثر في فرنسا أكثر من غيرها عند ما بدأت التجديدات التربوية تتمحور أكثر حول علمنة التربية وتعميم التعلم الابتدائي في ظل احتكار الدولة للتعليم ونمو الحس الوطني وانتشار الأفكار الوضعية والنزعة العقلانية خلال القرن التاسع عشر . (3)

الا أنه على الرغم من ظهور بعض مظاهر النزعة الاجتماعية عند روا د المدرسة الفعالة - كما بينا ذلك - فان أفكارهم التربوية كانت يسودها كثير من الغموض ففكرة مسايرة الاهتمامات الطبيعية كمبدأ عام يسوده كثير من الغموض مما نشأ عن ذلك غموض جوهري في الأهداف التربوية والتعليمية . وكما أن صعوبة التوفيق بين النزاع الفردية وبين الغايات الاجتماعية كانت محل انتقاد المدرسة الفعالة انتقادا كبيرا بسبب قيامها أصلا على مبدأ التنافس الحر

---

(1) - أنظر . ادورد كلايرايد . التربية الوظيفية . ترجمة محمود قاسم . ص 101 الى 120 .

(2) - أنظر . ل . توماس هوبكنز . النفس المنبثقة في البيت والمدرسة . ترجمة محمد العريان ص. 17 - 28 .

(3) - أنظر . غي آفانزيني . الجمود والتجديد في التربية المدرسية المرجع السابق ص 218 الى 231 .

بدل التعاون المشترك في تربية الأطفال مما أدى الى اثارة التشكيك على أوسع نطاق — حول قدرتها على بناء المجتمع الديمقراطي الحر الذى كان أهم أهدافها .(1) فقد ذهب كثير من التربويين والاجتماعيين ومن بينهم دوركايم ( ) الذى يرى أنه لا يمكن اصلاح المجتمع عن طريق اصلاح الفن البيداغوجي استنادا الى نتائج علم النفس الفردى وحده بل لابد وأن يكون أى تغيير في طرائق التعلم انما يكون تحت تأثير التيارات الاجتماعية حتى تتمكن المدرسة من المساهمة بفعالية في بناء المجتمع الديمقراطي.(2)

ولقد كان للتغييرات الاجتماعية الكبرى — التى شهدتها أوروبا منذ عصر النهضة — أثر كبير في اظفاء البعد الاجتماعي على التجديدات التربوية أكثر من غيرها ، ولا سيما تلك التغييرات التي أعقبت نشوء الدولة الحديثة وبناء الوطنيات والقوميات على مبدأ العلمانية واللامركزية السياسية كأساس للديمقراطية ، وما رافق ذلك أيضا من صراعات فكرية وفلسفية وسياسية واقتصادية حادة .(3) ففي ظل هذه التغييرات الحضارية كانت التجديدات التربوية بجانب تأثرها بالمعايير الفردية اللبرالية — استجابة لنمو الراسمالية العالمية كانت أيضا تتأثر بشكل بارز بفكرة الانتماء القومي وانتشار الحس الوطني ولا سيما منذ القرن الثامن عشر . فيرى ديوى أن صعوبة ترجمة الأهداف الانسانية ذات النزعة الفردية العالمية في محيط اجتماعي معين على أتباع روسو ومن بعده ، ونمو الحركات القومية في أوروبا ولا سيما في ألمانيا كان لهما أثر كبير في احتكار الدولة للتعليم وبالتالي الى الأهداف القومية للتربية المدرسية التى تتمثل أساسا في بناء الدولة القومية . وأصبحت بذلك التجديدات التربوية تتجه أكثر نحو تشكيل المواطن وفقا لمصالح الدولة القومية كما هو الشأن في ألمانيا التى تعتبر أول قطر يأخذ بنظام عام يمتد

---

(1) — أنظر . المرجع السابق . ص120 — 140، وأنظر . ص285 الى 295 .
(2) — أنظر . المرجع نفسه . ص338 .
(3) — أنظر . سيد ابراهيم الجبار . دراسات في تاريخ الفكر التربوى ط 1 197؟ ص192 .

من المدرسة الابتدائية الى التخرج من الجامعة ويخضع لاشراف الدولة خضوعا دقيقا حتى يتسنى للدولة القومية اخضاع الأفراد لمصالحها ومتطلبات السيادة القومية للأمة الألمانية • وبذلك أصبحت التربية في ظل المبادئ والأفكار القومية تدريبا انضباطيا للذات عن طريق الانضباط الخارجي، أكثر مما نمو ذاتي لقوى الانسان الحرة كما هي في تربية الانسان الطبيعي العالمي المزعوم على حد تعبير ديوى • (1)

وفي هذا المنظور للتربية القائمة على العلمانية في ظل الديمقراطية السياسية والحرية الفردية ، اندرجت التجديدات التربوية منذ القرن التاسع عشر في أوروبا نحو تطبيق مبدأ العلمانية والديمقراطية على التعليم الرسمي • وقد كان ذلك واضحا في فرنسا • عندما تم صدور القوانين المتعلقة بشأن تعميم التعليم الرسمي والزاميته ومجانيته في عهد الجمهورية الثالثة ذات المنزع الوضعي سنة 1882م • وذلك حتى تظم المدرسة الوضعية جميع الفئات الشعبية بمختلف اتجاهاتها الفلسفية والدينية والسياسية ، كما كانت الاصلاحات التربوية التي اضطلع بها الوزير جول فيرى المتعلقة باصلاح دروس الأشياء والأخلاق والتفسير العلماني للتراث الفرنسي ترمي في مجملها الى الوحدة الوطنية ونزوع المجتمع الديمقراطي الليبرالي في ظل الفلسفة الوضعية • (2)

ويرى نقولاس هانز أنه بظهور فكرة المدرسة الموحدة في الربع الأول من هذا القرن في فرنسا ازدادت الحاجة الى احتكار الدولة للتعليم وتعميق أكثر لفكرة علمنة التربية كأساس لتكافؤ الفرص التعليمية • (3) ومما زاد لفكرة احتكار الدولة للتعليم دفعا قويا في فرنسا ماحظي به مبدأ تعميم التعليم ودمقراطيته من تأييد الجماهير الشعبية وتأييد الأحزاب اليمينية واليسارية لأغراض سياسية وتأييد الرأسمالية لغرض التحكم في تقنيات الانتاج والتصنيع الذى أصبح من أهم مطالب الرأسماليين ، فاتسع بذلك جهاز التعليم ليشمل أكبر عدد ممكن وامتدت

(1) ـ أنظر : جون ديوى الديمقراطية والتربية ، ص • 86 ـ 87 ـ 88 •

(2) ـ أنظر : غي آفانزيني • الجمود والتجديد في التربية المدرسية (المرجع السابق) ص86 ـ 88 •

(3) ـ أنظر : نيكولاس هانز • التربية المقارنة • ت يوسف ميخائيل أسعد • ط1 1966 • ص398 •

المدارس بصفة قوية الى المناطق الريفية ، وأنشئت معاهد فنية وتقنية متخصصة بجانب التعليم الأكاديمي .(1)

وكنتيجة لهذه السياسة في التبكير في تطبيق تعميم التعليم الابتدائي فقد بلغ عدد الطلاب في فرنسا مايقارب أحد عشر مليونا حسب التقديرات الاحصائية لعام 1970م .(2)

وعلى الرغم من ذلك بقيت السياسة التربوية الفرنسية محتفظة بقيمتها الليبرالية في التنظيم التربوي البيداغوجي القائم على نظام الانتقاء التربوي وفكرة الاصطفاء الطبيعي ، ايمانا منها بأن النخبة ذات الكفاءة القادرة هي وحدها القادرة على تلبية حاجات المجتمع الليبرالي ومتطلبات التطور التقني والتكنولوجي فحال ذلك دون أي تقدم أكثر نحو المستويات التعليمية العالية وبالتالي الابقاء نسبيا على حالة الحرمان التربوي ومظاهر التمييز لكثير من الفئات الشعبية الفقيرة ، وظهر ذلك جليا في تدني التعليم الريفي وارتفاع مستواه في المدن وتخصيص مدارس للأذكياء وأخرى خاصة لمتوسطي الذكاء وأخرى للأغبياء وارتفاع نسبة الرسوب والتهرب المدرسي في الطبقات الفقيرة ... الخ .(3)

وكما بقي التعليم منقسما على نفسه في فرنسا فقسم كاثوليكي تقليدي تابع لسيطرة الكنيسة ، وقسم علماني تابع لسيطرة الدولة العلمانية ، وعلى الرغم من تطبيق مبدأ العلمانية على الأمة الفرنسية ، فقد أعيدت خلال الربع الثاني من هذا القرن التربية الدينية كمادة اجبارية في كل مراحل التعليم العام واتجهت المنظومة التربوية بثقافتها القومية الليبرالية الكلاسيكية منها والحديثة حتى تستجيب لآمال فرنسا كقومية حضارية على حد تعبير نيكولاس هانز .(4)

---

(1) — أنظر: عباسي مدني . مشكلات تربوية في البلاد الاسلامية .ط1 .1986م ص252 .

(2) — أنظر: جون فيزى . التعليم في عالمنا الحديث/ت/محمود الأكحل .ص100

(3) — أنظر: المرجع نفسه .ص107 .

(4) — أنظر: نيكولاس هانز . التربية المقارنة (المرجع السابق نفسه)ص398 ،وأنظر: جون فيزى التعليم في عالمنا الحديث المرجع السابق ص99 — 100 .

ونستخلص مما سبق أن التجربة التاريخية للنموذج التربوى الليبرالي الذى تولد عن النزعة الفردية السائدة في أوروبا وفي فرنسا خاصة منذ القرن الثامن عشر لم يؤد الى بزوغ المجتمع الديمقراطي كما هو مزعوم بقدر ما كان سببا مباشرا في التفاوت الاجتماعي وتعميق الفارق الطبقي للأفراد والجماعات بسبب قيامها على مبدأ التنافس الحر وفكرة الاصطفاء الطبيعي ، لا سيما في عهد المدرسة الفعالة الليبرالية والمدارس النفعية التى كانت أكثر امعانا وتقنينا للحرية الفردية في ظل معطيات العلوم التجريبية وعلم الاحياء وتطبيقات علم النفس الفردى وتقسيم العمل الوظيفي ونمو الرأسمالية العالمية ، مما أدى الى حرمان الفئات الاجتماعية الفقيرة من الفرص التعليمية والمهنية .

كما أن تطرف المدرسة الفعالة في تأكيدها على أهمية عامل الوراثة في نمو الخبرة الذاتية وغلوها في مسايرة الاهتمامات الطبيعية عند الطفل والاهتمام الزائد بمتطلبات الفردية لم يؤد أيضا الى بزوغ المجتمع الديمقراطي بقدر ما أدى الى انعزال المدرسة عن البيئة الاجتماعية . وبالتالي الى انعزال التجديدات التربوية عن الحياة الاجتماعية بسبب معالجتها لمشكلات التربية معالجة تقنية والاشادة بالفن البيداغوجي ، كما لو كانت هذه التجديدات منفصلة عن جوانب الحياة الاجتماعية الأخرى . (1)

وكما أن افراط التربية وغلوها - في ظل النزعة القومية - في الاعتماد على الانضباط الخارجي الصارم ، واعتمادها في ذلك على التراث الثقافي الكلاسيكي لتعزيز فكرة القومية لم تؤد الى الكفاءة الاجتماعية للدولة القومية بقدر ما أدت الى ظهور طبقة تميزت بأرسطوقراطية فكرية فضلا عن أنها شكل جديد من أشكال القسر الاجتماعي لنمو المواهب والقدرات الفردية وعجزها عن ترجمة الهدف الانساني للتربية في الأهداف القومية الضيقة . (2) -

وقد أدى ذلك كله الى ضرورة اعادة صياغة مفهوم التربية وفق معيار جديد

---

(1) - أنظر: غي آفانزيني . الجمود والتجديد التربوى في التربية المدرسية / المرجع السابق ص351 - 352 .

(2) - أنظر: جون ديوى . الديمقراطية والتربية (المرجع السابق) ص102-112 .

ليتجدد معناها في سياق الحياة الاجتماعية من حيث هي خبرة تنمو وتتغير في ضوء الاكتشافات العلمية وتطبيقاتها وفي ظل العلاقات الانسانية القائمة على المشاركة الحرة في انتاج الخبرة الاجتماعية . وأصبحت التربية في ظل الفلسفة النفعية بمفهومها التقني عند التقدميين على حد تعبير ديوي هي أنها " اعادة بناء الخبرة التي تضيف الى معنى الخبرة وتزيد القدرة على توجيه مسار الخبرة التالية " (1) وقد أعطى المفهوم النفعي للتربية صياغة اجتماعية أكثر ، مما سمح لها بتنظيم أدق للبرامج والخبرات التربوية ومستلزماتها من الوسائل وتحديد أكثر دقة للأهداف التربوية وفق منهج النشاط وطريقة المشروعات الفردية منها والجماعية التي يعرفها كلابرايد بأنها " الفعالية القصدية التي تجرى في محيط اجتماعي معين ". (2)

ولذلك ينصح التقدميون بجعل المدرسة تهتم بحل المشكلات النوعية كالاتصال والنقل والتجارة والصناعة والأحداث التاريخية والسياسية كمشاريع دراسية عن طريق تزويد المدرسة بالمعامل المصغرة والورشات الصناعية والحدائق والنوادي الثقافية والرياضية وما الى ذلك . (3) لأن المشكلات النوعية في نظرهم من شأنها أن تولد عند الأطفال الذكاء النافذ ولاسيما عند استخدامهم منطق البحث الذى يبتدئ بتحديد المشكلة وجمع المعلومات وافتراض الفروض وانتهاء بالتنبوء بنتائج التجربة وتحقيقها تجريبيا . (4)

وبالرغم مما أفضت اليه هذه الفلسفة التربوية وطريقتها من تغييرات واصلاحات تربوية في جميع أنحاء العالم الا أنها سرعان ما جوبهت بحركة انتقادية اتسمت باتساع نجواتها كاهمال دور المعلم وصعوبة تطبيق طريقة حل المشكلات في كثير من ظروب المعرفة وصعوبة نقل الواقع الاجتماعي برمته الى الواقع المدرسي مما أدى الى اعادة النظر في كثير من أساليبها التربوية ، فعزم التقدميون

---

(1) ـ أنظر: ج ٠ف٠ نيلو٠ مقدمة الى فلسفة التربية /ت/ نظمي لوقا ٠ص55 ٠

(2) ـ جبرائيل بشارة ٠ المنهج التعليمي ٠ط 1 1983م ٠ص298 ٠

(3) ـ أنظر: جون ديوي ٠ المدرسة والمجتمع /ت/ أحمد حسن الرحيم ط2 1978 ٠ ص31ـ36 ٠

(4) ـ أنظر: ج ٠ف٠ نيلو ٠ مقدمة الى فلسفة التربية / المرجع السابق) ص99ـ102 ٠

على اعطاء المفهوم الاجتماعي للتربية بشكل أكثر وضوحا ودقة من ذى قبل وتحويل نظرية ديوى التربوية ذات المنزع النفعي اللبرالي المتطرف في الفردية الى نظريات تربوية أكثر اهتماما بالناحية الاجتماعية التثقيفية قصد تحقيق أكمل للقيم الثقافية اللبرالية وهي دعوى تريد التوفيق بين نفعية متطرفة في الفردية وبين مذهب الأساسيات الذى كان قد ظهر منذ الثلاثينيات من هذا القرن والذى يعيد للمعلم مكانته ولمبدأ الضبط الاجتماعي أهمية في تعديل السلوك وفقا للمعايير الاجتماعية اللبرالية .(1)

ثانيا : التجديدات التربوية في ظل المعايير الجماعية .

ترتبط التجديدات التربوية في ظل المعايير الجماعية بالأهداف الاجتماعية والمصالح القومية المشتركة أكثر من ارتباطها بالنمو بمفهومه البيولوجي ومن ثم فهي تستوحي أهدافها وأساليبها ومعاييرها من مقتضيات التنمية الاجتماعية والاتجاهات الأيديولوجية والعقائدية ومعايير الحياة الاجتماعية القائمة على المساواة المطلقة كمفهوم للديمقراطية الجماعية والتعاون المشترك ، بدل الديمقراطية الفردية القائمة على التنافس الحر . ولعل الشعور بضرورة الصياغة الاجتماعية للتربية ليس جديدا ، فقد تساوى في ذلك المثاليون والقوميون والاشتراكيون فقديما ربط أفلاطون (428 — 348 ق‌م) مشكلة اصلاح الاقتصاد وتوزيع الملكيات بضرورة اصلاح رئيسي للتربية التى تشرف عليها الدولة قصد توجيه الأفراد للمصالح القومية المشتركة .(2) كما نجد ذلك عند الانسانيين في القرن الثامن عشر عندما ركز المصلحون التربويون على علمنة التربية وبناء نظام قومي تشرف عليه الدولة ، فيرى سان سيمون وروبرت أن سيطرة الدولة على النظام المدرسي وتوجيهه نحو المصالح القومية من أهم الوسائل للتكافل الاجتماعي وبناء نظام اقتصادى واجتماعي قائم على ملكية شعبية لوسائل الانتاج .(3)

---

(1) — أنظر: جورج ف. نيلو . مقدمة الى فلسفة التربية (المرجع السابق) ص 62 — 70 .

(2) — أنظر: نيكولاس هانز . التربية المقارنة (المرجع السابق) ص 270 ، وأنظر: ديوى الديمقراطية والتربية . ص 82 — 84 .

(3) — أنظر: المرجع نفسه . ص 274 .

واذا كان المعيار الجماعي في ظل الفكر الاشتراكي السائد قبل القرن التاسع عشر يهتم بتنظيم التربية والتعليم وفقا لمصالح الدولة القومية وأساليب الكفاءة الاجتماعية فان المرحلة الثانية من تطور الفكر التربوى الاشتراكي — حسب اعتقاد نيكولا هانس لم يظف شيئا الى السياسة التربوية. الا فيما يتعلق بمحاولات الربط بين التربية والعقيدة المادية الاشتراكية العلمية التى تقوم على التفسير المادى للتاريخ • ومن ثم لم تكن هناك نظرية تربوية مستقلة في المذهب الماركسي الا فيما يتعلق بتوجيهات كارل ماركس التى توضح الى حد ما المعالم الرئيسية للمنظومة التربوية الاشتراكية كما لخصها في مؤتمر جنيف 1867م بأن التربية تعني ثلاثة أشياء — أ — تربية عقلية — ب — تربية جسمية — جـ — تربية فنية تطلع العامل الذى تريد تربيته على المبادئ العامة لعمليات الانتاج • (1)

غير أن المربي السوفياتي أنطوان سيميتو فيتش ماكارينكو (1888 — 1939) قد حاول بعد ذلك صياغة النظرية التربوية الاشتراكية وحدد رسالتها وأهدافها وفقا للحياة الاجتماعية ومعاييرها ، استنادا على المذهب الماركسي اللينيني ، وأعطى للتربية بعدا اجتماعيا وسياسيا ، ويرى أن الهدف التربوى لابد أن ينبثق من الحاجات الاجتماعية ، وأن الخبرة الذاتية يجب أن تخضع في نظره للأهداف الاجتماعية السياسية ومن ثم فلا يمكن أن تستوحي الأهداف التربوية من علم الأحياء أو علم النفس كما هو الشأن في معايير المنظومة التربوية الليبرالية بل تستوحي من التاريخ الاشتراكي للمجتمعات البشرية • (2) ولذلك نجد أن التجديدات التربوية في روسيا قد ارتبطت بالتحولات الاجتماعية والسياسية التى أحدثتها الثورة الشيوعية منذ 1917م فخلال السنوات الأولى من نجاح الثورة بقي النظام التربوى في معظمه تقليديا تحكمه ثقافة روسيا القيصرية والأفكار

---

(1) — أنظر: نيكولاس هانز • التربية المقارنة • (المرجع السابق) ص 289 •

(2) — أنظر: أ • س • ماكارنكو • التربية الاشتراكية • ت/أوديب يوسف شيش • ص 1 — 240 •

التربوية النفعية لجون ديوى • (1) الا أن السياسة الشيوعية بدأت منذ سنة 1921م بأحداث تغييرات تدريجية وفقا للمذاهب الماركسي اللينيني في تغيير نظامها التربوى الى أن تم عزل التراث الثقافي القيصرى وأنكار ديوى التربيةباعتبارها لاتتماشى وأهداف الثورة الجديدة واحلال محلها مصادر تربوية كان أهمها :

1 ـ الفلسفة الماركسية وكتابات لينين وتوجيهات الحزب الشيوعي •

2 ـ آراء بافلوف الفزيولوجية التى تعطي الأثر العوامل البيئية أهمية كبيرى في صياغة المواقف التعليمية الناجحة • في الوقت الذى تقلل فيه من قيمة العوامل الوراثية والفطرية في ذلك • (2)

3 ـ آراء ونظريات ماكارينكو في الأساليب الجماعية والعمل في التربية •

4 ـ اعتماد نظرية جالبيرن وفيجوتسكي وليونتيف في تشكيل النشاط العقلي وتكوين المفاهيم • (3)

وانطلاقا من هذه المصادر الرئيسية والمبادئ الجديدة للثورة الشيوعية أسست روسيا الشيوعية نظاما تربويا علمانيا ومجانيا وموحدا يمارس المساواة التعليمية على أوسع نطاق ، ومركزيا يخضع لاشراف الدولة اشرافا دقيقا ليستقبل كل الأطفال الذين هم في سن الدراسة بالتساوى من غير تميز عرقي أو ديني أو طبقي أو جغرافي أو جنسي وقد شملت المساواة التعليمية حتى التنظيم البيداغوجي اذ تزج بكل الأطفال على اختلاف قدراتهم في قسم واحد بناء على الافتراضات القائلة بعدم اختلاف القدرات الذكائية والاستعدادات والميول بين الأطفال من حيث أصولها البيولوجية والنفسية • (4)

وقد أدت الصياغة الجماعية لمفهوم التربية بادماج نظام التعليم ادماجا قويا في

---

(1) ـ أنظر: جون فيزى • التعليم في عالمنا الحديث • (المرجع السابق)ص81

(2) ـ أنظر: د • محمد منير مرسى • الاتجاهات المعاصرة في التربية المقارنة • ص 158ـ159ـ•

(3) ـ أنظر: د • جبرائيل بشارة • المنهج التعليمي (المرجع السابق)ص99•

(4) ـ أنظر: جون فيزى • التعليم في عالمنا الحديث • (المرجع السابق)ص83• وأنظر: روبين بيدلي • المدرسة الشاملة •ص30 •

الحياة الاجتماعية والسياسية ابتداء بادماج الأطفال داخل منظمات الشباب لاحساساتهم مبكرا بأنهم عمال في منظمات العمال. (1) الى صياغة محتوى تعليمي يتخلله التعليم البوليتقني (أى متعدد التقنيات) من الابتدائي حتى الجامعة، وذلك حتى يضمن النظام السوفيتري تأهيلا مهنيا معينا لكل طفل في فرع من فروع الانتاج وتوجيه التعليم وربطه بالواقع العملي والانتاجي وفق المبادئ الأساسية للانتاج الصناعي الاشتراكي. (2) وقد برز ذلك خاصة عند ما عدلت الخطة الخمسية التاسعة في روسيا محتوى البرامج التربوية قصد تحرير التلاميذ من أعباء المواد الثانوية وتضمينه محتوى تعليمي أكثر علمية وفقا لمتطلبات التطور التكنولوجي الحديث الذى تشهده المؤسسات الانتاجية بمختلف أشكالها وأنواعها في روسيا. (3)

غير أن طغيان النزعة الجماعية ونبذ كل شكل من أشكال التعليم الفردى في المنظومة التربوية السوفياتية أدت الى المساس الواضح بالحرية التعليمية وتنوع المعرفة وبالتالى أدى ذلك الى اهمال الذكاء والمواهب والقدرات الفردية فضلا عن معاناة الجهاز الادارى من المركزية القائمة.

أما الاشتراكيون البريطانيون فانهم يحتلون مركزا وسطا بين الاشتراكية المادية وبين الأفلاطونية ووقفوا بين المشكلات التربوية موقفا واقعيا ضمن منظور التراث الأنجليزى الأصيل القائم على التسامح والحرية السياسية كوسيلة لتحقيق الاشتراكية فهم يأخذون بمبدأ التوفيق بين احتكار الدولة وتخطيطها المركزى للتربية والتعليم كضمان لتكافؤ الفرص التعليمية وبين التربية التقدمية التى تأخذ بحرية النمو في ظل خطة دالتون وطريقة المشروع. (4)

---

(1) — أنظر: برتراند رسل. التربية والنظام الاجتماعي. ت. سمير عبده ط2 1978 ص185.

(2) — أنظر: وهيب سمعان. دراسات في التربية المقارنة. ط3. 1974م. ص344.

(3) — أنظر: يوزلياكوف. المهمة الرئيسية في الخطة الخمسية الجديدة (1971 — 1975) ط1. 1973م. ص203.

(4) — أنظر: نيكولاس هانز. التربية المقارنة (المرجع السابق) ص282.

وهـذا مايفسر الأساليب المميزة للتجديدات التربوية في بريطانيا واحداث تغييرات النظام التربوى وفقا لمصالح الأمة المشتركة وماتتطلبه الحياة التقنية والآفاق المستقبلية في ظل نمو الرأسمالية والتغييرات الحضارية دون أى مساس بالملامح التقليدية والحضارية الدينية منها والمدنية . (1) فاستجابت الاصلاحات التربوية لحاجات الانقلاب الصناعي وكان من أهم هذه الاصلاحات اصلاح 1944م الذى ازداد بمقتضاه انتشار المدارس الفنية والمهنية بجانب التعليم العام والمدارس الشاملة وأصبح التعليم الابتدائي في توسع دائم وامتدت ... الالزام الى المرحلة الثانوية التي أصبحت الزامية واجبارية وشاملة في مناهجها وتم توجيه التعليم وفقا للمصالح القومية المشتركة ، كما اعيدت التربية الدينية كمادة اجبارية في جميع المدارس الأولية اضافة الى المدارس الحرة استجابة لمطالب الهيآت الدينية . (2)

الا أن النظام التربوى البريطاني رغم توسعه واقراره لمبدأ ديمقراطية التعليم وتكافوء الفرص مازال قائما على مبدأ اللامساواة والنزعة الانتقائية والاهتمام أكثر بالنخبة . (3) وهي تقاليد عريقة في الأنظمة التربوية اللبرالية يقول بيدلي " ... فان المساواة بلا ملامح يعني بالطبع انكسار لكل ما تعلمناه من علم النفس والتربية ان الفروق بين الأفراد متنوعة ومعقدة وهدفنا هو النمو الكامل لموهبة كل شخص". (4)

ومن الطبيعي أن تؤدى هذه الأفكار الى تعميق أكثر لدور المدرسة البريطانية الشاملة في الفرز المدرسي ، والمزيد من الاهتمام بالتعليم النخبوى وهو الأمر

---

(1) – أنظر: عباسي مدني . مشكلات تربوية في البلاد الاسلامية (المرجع السابق) ص267 .

(2) – أنظر: نيكولاس هانز . التربية المقارنة . (المرجع السابق) ص346 – 372 .

(3) – أنظر: جون فيزى . التعليم في عالمنا الحديث . ص114 . وأنظر: عباسي مدني . مشكلات تربوية في البلاد الاسلامية . ص 204 .

(4) – روبين بدلي . المدرسة الشاملة . ت . محمد منير مرسي . يوسف خليل يوسف . عالم الكتب . . ص24 . .

الذى يؤدى بالضرورة الى حرمان الكثير من الأطفال من التدرج في المستويات العليا من التعليم .

وحصلة مايعنيه هذا العرض الموجز للتجربة التربوية في ظل المعايير الفردية والجماعية هو ابراز التناقض في مفهوم الفردية والجماعية في التطبيقات التربوية للتجربة التاريخية للنموذجين الليبرالي والاشتراكي رغم محاولات التوفيق بينهما . ولعل سبب ذلك يعود الى ما تعانيه الفلسفة التربوية من غموض في المنطلقات والاهداف التربوية منذ القرن الثامن عشر ، نتيجة ما تعانيه المفاهيم الفلسفية عموما من غموض في التصورات الأساسية للفكر الفلسفي الأوروبي والذى يتجلى خصوصا في غموض العلاقة بين المكونات النفسية بصفة عامة ، كغموض العلاقة بين البيئة والوراثة ، والعلاقة الفردية بالجماعة ... الخ . وقد كان من نتيجة ذلك أيضا أن بقيت التجديدات التربوية في البلدان العربية رهينة هذا الغموض رغم محاولات الخروج من هذه الثنائية في التطبيقات التربوية وذلك بسبب انتحالها للسياسة التربوية الغربية ، وقد انعكس ذلك على كل استاتيجيات تطوير التربية في الوطن العربي ومن ذلك ما نجده ماثلا في التناقض الموجود في مفهوم التربية كاستثمار اقتصادى ، أو هي خدمة اجتماعية أو هي حق طبيعي للنمو . (1) واذا كان ماتقدم هو ما آلت اليه حركة التجديد التربوى في ظل المعايير الفردية والجماعية . وتغير مفهوم المعرفة خصوصا خلال الفترة الممتدة ما بين القرن الثامن عشر ونهاية النصف الأول من القرن العشرين ، فان حركة التجديد التربوى في العالم تعيش بجانب هذه الصعوبات والمشكلات منذ الحرب العالمية الثانية مشكلات وصعوبات أخرى برزت ببروز عدة ظواهر تربوية عالمية بسبب التطبيقات العلمية والتكنولوجية ، والتغييرات الاجتماعية والحضارية التى طرأت على العالم . وقد تميزت بهذه الظواهر كل السياسات التربوية الحديثة بحيث أصبح لا يتأتى فهم الصعوبات والمشكلات التى تحول دون بلوغ السياسات التربوية الحديثة الأهدافها منذ الحرب العالمية الثانية الا بدراسة حركة

---

(1) — أنظر: اليونسكو . وسائل استراتيجية تطوير التربية في البلاد العربية ، يناير 1979م ص . 100 .

التجديد التربوى في ظل هذه الظواهر التربوية العالمية كظاهرة ربط المدرسة بالحياة وربط السياسة التربوية بالسياسة العامة وظاهرة احتكار الدولة للتعليم وظاهرة التسيير المركزى ، وتطبيق ديمقراطية التعليم ، وظاهرة التربية بالعمل ، وادماج التربية ضمن أولوية الأولويات ... الخ . اذ أن هذه الظواهر كانت ومازالت بمثابة القوى الاساسية في توجيه حركة التجديد التربوى منذ الحرب العالمية الثانية كما ستبين ذلك بالدراسة والتحليل لأهم الظواهر التربوية في الصفحات التالية .

ثالثا : <u>التجديد التربوى في ظل التأثير المتبادل بين المدرسة والحياة</u> .

يتضح مما سبق أن التجديد التربوى ولا سيما في القرن الثامن عشر والتاسع عشر كان أكثر ارتباطا بتغيير مفهوم المعرفة الذى يؤدى عادة الى تغيير أساسي في مفهوم التربية وتوجيه حركة التجديد التربوى ضمن اتجاه فلسفي معين كما هو الشأن في تأثر التربية بالعلمانية والفلسفة الوضعية والبرجماتية والاشتراكية والقومية الخ . فهذه الفلسفات كانت بمثابة قوى بارزة تؤثر في توجيه التربية والتعليم أكثر من غيرها .

وهذا لا يعني أن هذه الفلسفات هي وحدها التى كانت توجه حركة التجديد التربوى . فهناك عوامل أخرى تؤثر الى حد كبير في توجيه حركة التجديد التربوى لا تقل أهمية عن هذه الفلسفات كما بينت ذلك بعض الدراسات المقارنة للأنظمة التربوية في العالم كتلك التى قام بها الفيلسوف نقولاس هانز والتى تبين أن هناك شبكة من العوامل تؤثر الى حد كبير على التربية والتعليم وتعمل على توجيهها ، وقد صنف هذه العوامل الى ثلاثة مجموعات رئيسية وهي :

1 ـ العوامل الطبيعية . 2 ـ العوامل الدينية . 3 ـ العوامل العلمانية . (1)

وتعد هذه العوامل في نظر نيقولاس هانز مقياسا أساسيا لكل تغيير تربوى

---

(1) ـ أنظر: نيكولاس هانز . التربية المقارنة (المرجع السابق) . ص 28 .

أو اطار عام لتفسير أي ظاهرة من الظواهر التربوية في العالم • وهذه العوامل هي مايصطلح عليها عادة بالخصائص القومية الذاتية •

وفي حين يرى بعض الدارسين للفكر التربوي الحديث ومن بينهم سيد ابراهيم الجيار أن التطبيقات التكنولوجية والعلمية وما صاحبها من تغييرات اجتماعية واقتصادية وسياسية وثقافية هي أبرز القوى الموجهة للتجديد التربوى الحديث لا سيما في القرن العشرين • (1)

أما الفيلسوف روسلو فهو يذهب الى أبعد من ذلك فرغم اعترافه بتأثير الخصائص القومية على التربية فهو يرى ـ استنتاجا من دراساته ومقارناته لحركة الأنظمة التربوية في العالم ـ أن التجديدات التربوية المعاصرة بدأت تتخلص عن الخصائص القومية بسبب التبدلات الاجتماعية والتغييرات الحضارية التي اتسم بها هذا العصر • فتفاقم المشكلات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية بعد الحرب العالمية الثانية وآثار تطبيق العلم والتكنولوجيا وتعقد الحياة الاجتماعية وسعة انتشار الأمية والبطالة وحاجة الاقتصاد الى التحكم التقني ، كل ذلك أدى الى ازدياد الحاجة الى التجديدات التربوية أكثر من أي وقت مضى حتى تستجيب التربية لما يجري من تغييرات جذرية في الحياة الاجتماعية بصفة عامة كما ازدادت الحاجة الى التعاون الدولي وفسح المجال لتبادل الخبرات التعليمية والثقافية والمهنية والبحث في الوقت ذاته عن صيغ جديدة للأنظمة التربوية تكون أكثر عدالة وأكثر تقاربا وتشابها • فتأثر التربية بهذه العوامل (أي التبدلات الاجتماعية ـ التعاون الدولي) سمح ببروز عدة ظواهر أساسية تتحكم الى حد بعيد في حركة التجديدات التربوية ، وتكاد تكون واحدة في جميع الأنظمة التربوية في العالم وهذه الظواهر تعتبر في نظر روسلو صيغة متطورة كبديل طبيعي لاثر الخصائص القومية على االتربية ناتج عن التأثير المتبادل بين المدرسة والحياة وتأثر الظواهر التربوية بعضها بالبعض وصفة تماثل هذه الظواهر في كل الأنظمة التربوية قد أكسبها صفة العالمية

---

(1) ـ أنظر: سيد ابراهيم الجيار • دراسات في الفكر التربوى • (المرجع السابق) ص209 •

ولذلك سماها روسلو تيارات تربوية عالمية .[1]

ومن أبرز هذه الظواهر :

1 — ظاهرة الاصلاح التربوى : لقد برز بشكل واضح منذ الحرب العالمية الثانية اهتمام الدول بالاصلاحات التربوية سواء كان ذلك اصلاحا جزئيا أم كليا شاملا للأنظمة التربوية القديمة التقليدية فالدراسات التربوية المقارنة تشير الى أن ظاهرة اعادة النظر في المناهج والأساليب التربوية لاسيما في المرحلة الابتدائية قد عمت معظم الأنظمة التربوية في العالم مما أدى الى سرعة تطوير المدرسة تطويرا كبيرا في فلسفتها ووسائلها وطرقها وأهدافها .[2] وتأتي هذه الظاهرة الايجابية من حيث المبدأ استجابة لمتطلبات التغيرات الاجتماعية التي طرأت على الحياة المعاصرة بسبب التطبيقات العلمية والتكنولوجية وتطور وسائل الاتصال وتنوع الحاجات الفردية والاجتماعية التي مافتئت تزداد انتشارا وسعة ، فالمدرسة التقليدية أصبحت في ظل هذه التغييرات الاجتماعية عاجزة عن تلبية الحاجات الاجتماعية والفردية وصارت على هامش الحياة لعجزها عن ممارسة وظيفتها التغييرية وهي الوظيفة السامية التي أنشئت لأجلها . ومن ثم أدركت جميع الدول في العالم ضرورة الاصلاح التربوى وتغيير الأنظمة التقليدية حتى تستطيع المدرسة أن تقدم بدورها الريادى في التغيير انطلاقا من أن أساس أى تغيير اجتماعي انما يكون في المدرسة كما يعتقد كثيرا من التربويين ومن بينهم أوبيرانذ يقول : " لا ثورة في الدولة ان لم تسبقها ثورة في التربية ".[3] كما أن المدرسة لاتستطيع أن تقوم بهذا الدور الريادى في نظر جون ديوى الا اذا انفتحت المدرسة على مايجرى في الحياة ، اذ يقول

---

(1) — أنظر: محمد خيرعرق سوس التيارات التربوية عند روسلو / 1969م ص 34 .

(2) — أنظر: محمد خير عرقسوس التيارات التربوية عند رسلو (المرجع السابق) ص37 . وأنظر التربية وثيقة خاصة القطاع ص9 .

(3) — أنظر: غي آفانزيني . الجمود والتجديد في التربية المدرسية . (المرجع السابق) ص254 .

في هذا الصدد • " ليست مشكلة بأنه على المدارس أن تقوم بهذا العمل وهي عمياء أو أن تقوم به مع أكبر قدر ممكن من الذكاء الشجاع والمسئولية " • (1)
وبذلك أصبح تنسيير الأنظمة التربوية التقليدية في العالم أمر ضروريا حتى تستجيب التربية للتغيير الشامل الذى يجرى في الحياة الاجتماعية • وقد سارعت بالفعل دول العالم الى اعادة النظر في البنية التربوية التقليديية وبناء أنظمة تربوية جديدة تكون أكثر تناسبا وارتباطا بالتبدلات الاجتماعية في وسائلها وطرقها ومحتواها التربوى وتكون أكثر ارتباطا بالظروف المحلية والدولية الناشئة عقب الحرب العالمية الثانية •

غير أن المدرسة وهي تتبنى هذا الدور التغييرى منذ الحرب العالمية الثانية تتعرض لصعوبات تعيق الى حد كبير فعاليتها سواء من حيث النظرية أو التطبيق ولعل الصعوبات تتلخص أولا في أن قدرة المدرسة كمؤسسة تربوية تعليمية لا تستطيع من حيث المبدأ – في صيغتها الحالية على الأقل ومع محدودية امكاناتها – أن تتكفل وحدها باستعاب جميع التغيرات الاجتماعية وتلبية الحاجات الاجتماعية الضرورية نظرا لتجدد هذه التغيرات وسرعتها وسعة مجالاتها ، مما أدى الى ظهور تيار تربوى انطلق في نقد المدرسة التقليدية الى الدعوة المتطرفة في رفض المدرسة الحالية والغائها نهائيا لعجزها عن اعداد الأجيال لمستقبل الغد حسب نظرهم •

وقد يصبح هذا التطرف صحيحا – الى حد ما – في حالة انفراد المدرسة الرسمية بوظيفة اعداد الأجيال مع بقائها على هذا النمط المدرسي المتعارف عليه لذا أن ضرورة تكييف المدرسة مع الواقع في ظل تجدد الحياة باستمرار أصبح يهدد انفراد المدرسة بالوظيفة التغييرية • وعليه فان اعادة النظر في الأنماط التربوية مع كل مطلع مرحلة من مراحل تطور المجتمع أيا كان أصبح ضرورة ليس فقط لاستمرارية المدرسة فحسب بل لاستمرارية الوجود الحضارى لأى مجتمع كان ولا يتحقق ذلك الا اذا أعيد النظر في مفهوم التكامل بين المدرسة والحياة ، هذا التكامل المحصور بفكرة تطوير التربية بالعمل منذ ظهورها

---

(1) – أنظر: جون • و • هانس ، كول • س • برميك • التربية والتقدم الاجتماعي والاقتصادى للدول النامية • ت • محمد لبيب النجيحي • 1976 • ص 148 •

بشكل واضح في أفكار جون ديوى .

ظاهرة زيادة تدخل الدولة في شؤون التربية :

تشير المصادر التربوية الى أن الصراع حول السيطرة علي التعليم بين الكنيسة والسلطة المدنية قد بدأ في الظهور جليا منذ عصر النهضة وقيام الدولة الحديثة علي مبدأ العلمانية وفكرة القومية . (1) وذلك في اطار الصراع الدائر حول انتقال شعوب أوروبا من عصر الامبراطوريات الى بناء الدول القومية الحديثة . ولعل حاجة الدولة الحديثة الى تحقيق أهدافها القومية المشتركة عن طريق المدرسة هي أولى الخطوات الجادة لسيطرة الدولة القومية على التربية والتعليم . فمنذ أواخر القرن الثامن عشر بالتقريب بدأت الدولة في تقديم أهدافها القومية والايديولوجية كأهداف عامة للمدرسة يتكفل النظام المدرسي بتحقيقها . (2) وكما كانت حاجة الدولة القومية القائمة على مبدأ العلمانية لنشر التعليم ومنع أى تفرقة تتعلق بالجنس أو اللون أو العرق أو الطبقة للالتحاق بالتعليم العام — كانت هذه الحاجات — من أهم العوامل التى زادت من تدخل الدولة في شؤون التربية والتعليم منذ القرن التاسع عشر في أوروبا . (3)

ومن ثم كان تدخل الدولة القومية في النظام التربوى جاء كضرورة لتمكين الدولة من ربط الأجيال بالأهداف القومية المشتركة ، والاتجاهات الأيديولوجية السائدة وتنشئة الأطفال منذ الصغر على حب الوطن والولاء له ، وتلبية لحاجات الدولة في تكوين رجال الدولة وما تقتضيه شؤون الحياة العامة من كفاءات مهنية .

ونلمس هذه الضرورات خاصة في الدواعي والأسباب التى أدت الى سيطرة الدولة

---

(1) — أنظر: سيد ابراهيم الجيار . دراسات في تاريخ الفكر التربوى (المرجع السابق) ص ص 157—160 .

(2) — أنظر: جون ديوى . الديمقراطية والتربية . (المرجع السابق) ص 86— 91 .

(3) — أنظر: سيد ابرهيم الجيار . دراسات في تاريخ الفكر التربوى (المرجع السابق ص 188 .

القوميـة في كـل من ألمـانيـا وايطـاليـا على النظـام التربـوى مبكـرا • [1]
ولهـذا كانت السيـاسـة التربـويـة منـذ بـدايـة هـذا القـرن تـزداد ارتبـاطا بالسياسـة العامـة ـ خاصـة في الـدول القائمـة على فكـرة القـوميـة والوطنيـة وكذلـك الـدول القائمـة على الأيـديولوجيـات الاشتراكيـة الحديثـة ـ وقـد ازداد تبعـا لذلك تـدخـل الدولـة في شـؤون التربيـة والتعليـم الى أن يتـم الاحتكـار النهائـي للتـربيـة في معظـم دول العالم القائمـة على النظـم الجماعيـة •

وترتبـط الظـاهـرة تـدخـل الـدولـة في شـؤون التربيـة والتعلـيم بظاهـرة المركزيـة واللامركزيـة فـي الأنظمـة التعليميـة • فتشـير المصـادر التربـويـة الى أن قبـل قيـام الـدولـة الحـديثـة كانـت الأنظمـة التربـويـة في معظمهـا قـائمـة على مبـدأ اللامركزيـة في التسـيير والتمـويـل والاشـراف التربـوى • فكـانت السلطـات المحلية هي التى تقـوم بالاشـراف الكامـل على التعلـيم • [2] وأمـام عجـز السلطـات المحليـة في الاشـراف التـربـوى والتسـيير الادارى الدقيـق والتمويـل المالـي اللازم ، وأمـام الأزمـة الاقتصادية التى سيطـرت على العالـم فيمـا بين الحـرب العالميـة الأولى والثـانيـة بـدأت السلطـات المحليـة ـ كمـا يـرى روسـو ـ تتخلـى عـن مهامهـا في الاشـراف الكلـي على التعلـيم في حـين بـدأت السلطـات المركـزيـة تزيـد من تـدخلها في شـؤون التربيـة شيأ فشيـأ وتتبنـى التمـويـل المالـي والاشـراف التـربـوى والتسـيير الادارى حتى أصبحـت النظـم التـربـويـة في الـدول ذات النمـط الجماعـي في التسـيير ـ سـواء القـوميـة منهـا أو الاشتراكيـة بـل وحتى في بعـض النظـم اللبـراليـة ـ تخضـع لاشـراف الـدولـة الدقيـق وتوجيههـا الصـارم في ظـل السياسـة المركـزيـة • [3] وبذلك أصبحـت معظـم دسـاتـير الـدول المعاصـرة ولاسيمـا الـدول ذات النمـط الجماعـي في التفسـير تتضمـن صراحـة

---

(1) ـ أنظر: نيكولاس هانز • التربية المقارنة (المرجع السابق نفسه) ص296ـ 321 ، وأنظر: وهيب سمعان • التربية في العالم المعاصر • ص54ـ 55 •

(2) ـ أنظر: عباسي مدني مشكلات تربوية في البلاد الاسلامية • المرجع السابق)ص79 •

(3) ـ أنظر: محمد خير عرفسوس • التيارات التربوية العالمية عند روسلو • (المرجع السابق) ص 39 •

فكرة احتكار الدولة الكلي للتعليم والتربية مع المنع البات لكل أنواع المبادرة الفردية في تنظيم التعليم مهما كان نوع أو مصدر هذه المبادرات .

وقد ازداد الأخذ بنظام المركزية في التعليم اتساعا بعد الحرب العالمية الثانية حتى شمل في الوقت الحاضر الأنظمة التربوية القائمة أساسا على مبدأ الحرية التعليمية كالولايات المتحدة وبريطانيا ؛ فعلى الرغم من محافظة بريطانيا على تقاليدها العريقة في نظام اللامركزية التعليمية منذ عهد قديم الا أن حاجة النظام التربوي للتنسيق والتسيير الاداري والتمويل والتوجيه التربوي آل الى ضرورة الأخذ بمبدأ التوفيق بين المركزية واللامركزية منذ صدور قرار 1944م وذلك حتى تتمكن الدولة من التحكم في نظام التعليم العام في كامل التراب البريطاني بالتنسيق مع السلطات المحلية . (1) وبالرغم من ما يقدمه النظام المركزي من خدمات في التسيير والتمويل والتوجيه الا أنه يعد ظاهرة سلبية في الأجهزة الادارية التعليمية في نظر السيكلوجيين . (2) ويعتبرون هذه الظاهرة وسيلة من وسائل الأنا الأعلى الذي يقف عائقا أمام الرغبات الفردية في الحرية التعليمية ، فسلطة الدولة في التعليم أشبه مايكون — في نظرهم — بسلطة الآباء على الأبناء في وقوف الآباء عائقا أمام رغبات الأبناء الحرة ودوافعهم الدفينة والتي قد تتنافى والمبادئ الأخلاقية في نظر الآباء ومن ثم فهم يضعون الحدود لتدخل الدولة في شؤون التعليم حتى يكسب نظام التعليم حريته .

كما أن هذه الظاهرة تعد غير مقبولة من الوجهة الديمقراطية الليبرالية التي تقوم أساسا على اللامركزية السياسية اذ أن الدولة في ظل التسيير المركزي للتعليم تكون على طرفي نقيض من مبادئ اللامركزية السياسية التي تتطلب التسيير المشترك وحرية التعليم ، ذلك فضلا عن أن التسيير المركزي لا يخدم الا مصالح الدولة ولاسيما الدولة ذات النمط الجماعي في التسيير والتي تعتمد على التوجيه

---

(1) — أنظر: عباسي مدني . مشكلات تربوية في البلاد الاسلامية . (المرجع السابق)ص88 .
(2) — أنظر: هربرت ريد . التربية والتعليم في خدمة السلام . ت . محمد الشيبيني . ص110 .

الصارم للتعليم لغرض تثبيت سياستها وتنشئة الأجيال على احترام قوانينها والمحافظة على الانساق الاجتماعية التى الفها المجتمع .[1] فتفرد السلطة بتسيير التعليم والاشراف عليه يعد ظاهرة مرضية لما فيه من عيوب كالبيروقراطية الادارية والمساس بالحرية التعليمية وقتل المواهب والابتكارات واهمال للذكاء الابداعي ونقص في التوعية مما أدى الى شعور بعض الدول بضرورة اعادة النظر في التسيير المركزى لكل قضايا التربية والتعليم رغم مايقدمه هذا النمط من التسيير من خدمات كالتساوى في التعليم وتحسين لتكافؤ الفرص التعليمية والتخطيط المحكم والتسيير الدقيق والتمويل المالي الكافي وغير ذلك من المزايا ومن ذلك مثلا تخلي فرنسا منذ الاصلاح التربوى الذى وقع سنة 1964م عن تجربتها التاريخية الطويلة في المركزية الادارية للتعليم والتي تمتد منذ عهد نابليون حتى ينفتح نظام التعليم على اللامركزية كأساس للقضاء على المشاكل البيروقراطية الناجمة على التسيير المركزى .[2]

واذا كانت زيادة تدخل الدولة المستمر في شؤون التربية والتعليم كظاهرة يبررها روسلو ومن تبعه - بعجز السلطات المحلية في التمويل والاشراف الدقيق والتسيير المحكم لمختلف جوانب التعليم فان هذا المبرر قد يكون مقبولا في المجتمعات النصرانية ولاسيما ماصاحب هذه المجتمعات منذ نشوء الدولة الحديثة من صراع سياسي وتغييرات اجتماعية كبرى في ظل سيطرة النزعة الفردية والأنانية وغياب روح التعاون الاجتماعي .[3] الا أن هذا التبرير لظهور هذه الظاهرة التى سادت الأنظمة التربوية في العالم لا يكون مقبولا في المجتمعات الاسلامية التى يحكمها نظام الاسلام كما يرى عباسي مدني ؛ اذ يشير الى أن نظام الأحباس ونمو روح التعاون الجماعي في ظل مبادئ الاسلام الحنيف واهتمام العلماء البالغ واشرافهم على العلم والتعليم لكفيل بتدعيم السلطات المحلية

---

(1) - المرجع السابق نفسه . ص110 .

(2) - أنظر: عباسي مدني . مشكلات تربوية في البلاد الاسلامية . (المرجع السابق) ص82-84 .

(3) - أنظر: سيد ابراهيم الجبار . دراسات في تاريخ الفكر التربوى (المرجع السابق) ص108 .

التى تشرف على التعليم وذلك ما يجعل النظام التربوى الاسلامي في غنى عن أشراف السلطات المركزية وتدخل الدولة في التسيير والتوجيه طوال تجربته التاريخية الا بحسب ما تقتضيه المصلحة العامة في الاشراف العام على كل شؤون الدولة من طرف السلطات المركزية . (1) ومن ثم فليس هناك ما يبرر تدخل الدولة الصارم وتسييرها المركزى لنظام التعليم في المجتمعات الاسلامية في ظل الحكم الاسلامي القائم على العدل الاجتماعي والسياسي ولذلك فالنظام التربوى الاسلامي يقوم أساسا على اللامركزية الادارية والحرية التعليمية مما يتيح الفرصة لتنوع التعليم وفقا لمقتضيات التنوع الثقافي والنبوغ العلمي والمعرفي في كل مجالات الحياة دون أى تعارض أو تناقض بين السياسة التعليمية المحلية والسياسة العامة ويبقى تفسير ظاهرة المركزية التعليمية السائدة في بعض الأقطار العربية والاسلامية في الوقت الحاضر على النمط الغربي العلماني انما يعود الى استمرارية الموروث الإستعمارى الغربي وانحلال السياسة الديمقراطية الجماعية في الأنظمة التربوية في العالم العربي الاسلامي . (2)

ظاهرة التربية للمجتمع :

تعتبر المادة السادسة والعشرون من ميثاق حقوق الانسان والتى تنص على أن " التربية حق لكل انسان ويجب أن تكون مجانا في مرحلة التعليم الأولى الأساسي على الأقل وأن يكون التعليم الأولى اجباريا وأن يعم التعليم الفني والمهني وأن يفتح باب القبول في التعليم العالي أمام الجميع وفقا لمؤهلاتهم الخاصة " اقرار دوليا عاما لتعميم التربية والتعليم لتشمل كل الأفراد في كل المجتمعات البشرية كحق طبيعي للأفراد تلتزم الحكومات بتوفيره على أوسع نطاق ، وكما كان قرار جمعية الأمم المتحدة في 20 نوفمبر 1959م الذى ينص على أن يكون :" لكل طفل حق في أن يستفيد من تربية تساهم في تكوين ثقافته العامة وتساعده

---

(1) ــ أنظر: عباسي مدني . مشكلات تربوية في البلاد الاسلامية . (المرجع السابق)ص 92-93 .
وأنظر: صالح عبد العزيز صالح . تطور النظرية التربوية / ط 1974م ص 226 .
(2) ــ أنظر: عباسي مدني . مشكلات تربوية في البلاد الاسلامية . (المرجع السابق)ص 92-93 .

- ضمن حدود تكافؤ الفرص - على تنمية ملكاته الخاصة وشعوره بالمسؤوليات الأخلاقية والاجتماعية لكي يصبح عضوا نافعا في المجتمع " (1) اعتراف ضمني بالملكية الجماعية للمدرسة وتساوى الأفراد في الاستفادة منها في حدود امكاناتهم الذاتية الطبيعية والزام المجتمع بتوفير التربية العقلية والاجتماعية والأخلاقية والمهنية للأفراد حتى يتسنى لهم الاندماج في سلك الحياة الاجتماعية ذلك كأدنى حق طبيعي للأفراد يوفره المجتمع لهم بحسب امكاناته المادية .

ويرى جان بياجيه أن اعلان حقوق الانسان في التعلم والتعليم لا يتوقف عند حدوده الشكلية البسيطة كما هو مطبق في كثير من بلدان العالم ولا سيما الدول النامية منها فقد ذهب الى حد القول أن هذا الاعلان هو " في بادئ الأمر لا يخرج عن كونه اعترافا بالدور الذى تلعبه العوامل الاجتماعية حتى في تكوين الشخص بالذات . " (2) وكما يفيد هذا الاعلان أيضا - في رأى جان بياجيه " أن لكل شخص الحق في أثناء مرحلة نشوئه أن يكون في بيئة مدرسية تتيح له أن يكتسب ويستكمل ملكات المنطق التى لا بد منها لتكيفه الاجتماعي " . (3) ومن ثم فهو يرى أن تثقيف العقل من المهام الأولى للتربية وذلك انطلاقا من أن العمليات العقلية ولا سيما المنطق والمحاكاة والتعبير ليس من عمل الوراثة أو الفطرة كما ذهب الى ذلك كل من روسو وديكارت وهربرت سبنسر ومن تبعهم وأسسوا أفكارهم التربوية على ذلك، بل هي من عمل تفاعل العوامل الوراثية وعوامل التفاعل الاجتماعي . فالتربية اذا ليست تدريبا أو تكوينا فحسب بل هي شرط أساسي لازم للنمو الطبيعي، فحق الفرد في التعلم ليس الا حقه في النمو السوى والتزام المجتمع في تحويل امكاناته الفطرية الى نتائج ملموسة حقيقية . (4)

ويرى جان بياجيه أنه لا يمكن للتربية أن تحقق ذلك الا اذا تضمن هذا المفهوم

---

(1) - أنظر: محمد خير عرقسوس . التربية المقارنة عند اليونسكو (المرجع السابق) ص36 .
(2) - أنظر: جان بياجيه . حق الانسان في التربية والتعليم في العالم المعاصر . ص3 .
(3) - أنظر: المرجع السابق نفسه . ص6 .
(4) - أنظر: المرجع السابق نفسه . ص4 - 9 .

الحق في ازدهار الشخصية ، فلامكانة للتربية التي تقوم على الضبط الخارجي والقسر الاجتماعي وتكوين الفرد وفقا لمقاييس الماضي بوسائل تقليدية كالكتاب المدرسي وسلطة المعلم وواجبات الاستذكار وما شابه ذلك ، كما أنه لامكانة للتربية الفردية التي تولده الغرائز والدوافع والتي تقوم في معظمها على فكرة الأنا المتمركزة حول الذات الفردية ، وهي التربية التي تنتج الا الأنانية المفرطة والمناهضة لكل شكل من أشكال العلاقات الاجتماعية المتبادلة والقائمة على التعاون .[1] وعليه فان تحقيق ازدهار الشخصية حسب اعتقاد جان بياجيه لا يكون الا اذا عزمت التربية على " تكوين الفرد الذى يقبل الخضوع بحرية ووعي لنظام معين ويساهم في تكوين هذا النظام ويخضع عن طواعيه لمجموعة من الشرائع تنيط حريته بحرية احترام الأخرين ... ".[2]

وكما يتضمن مفهوم الحق في التربية والتعليم المساواة في التعليم والزاميته ومجانيته ، فالمساواة تعني في مجملها أن الأفراد متساوون في حق التعليم ونوعيته وعلى الدولة أن تعمل على زيادة تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية من حين لآخر بغض النظر عن الانتماءات العرقية أو الطبقية أو الدينية وما الى ذلك من الانتماءات . وتعني الزامية التعليم ضرورة تواجد كل الأطفال الذين هم في سن الدراسة في المدرسة وعلى الدولة أن توفر الامكانات المادية والبشرية لذلك ، وتضمن استمرارية وجودهم في المدرسة حتى نهاية التعليم الأساسي على الأقل .

وتعني مجانية التعليم توفير التعليم لكل الأفراد دون أى مقابل مادى أو معنوى لذلك وأن يضمن الجهاز التربوى كل ضرورات تكامل نمو الشخصية بالتساوى بين جميع الأفراد بغض النظر عن الظروف الاقتصادية والاجتماعية لكل طفل ، ويعتبر مجانية التعليم نتيجة طبيعية لمبدأ الزامية التعليم " اذ أن الزامية التعليم لا معنى لها الا اذ كان التعليم مجانيا ".[3]

---

(1) _ المرجع السابق نفسه ص 26 _ 27 .
(2) _ المرجع السابق نفسه ص 27 .
(3) _ المرجع السابق نفسه ص 10 .

ولنبل هذا المبدأ وضرورته الحياتية ، وبحكم تبنيه من قبل كل من التشريع الدولي والقوانين المحلية الوطنية • فقد أصبح التعليم الابتدائي أو الأساسي مفتوحا أمام جميع الأطفال في كل الدول والزاميا ومجانا في معظم مظاهره ولا سيما في الدول الصناعية الكبرى ، وقد شهد العالم في العقدين الأخيرين نهضة في التعليم لم يسبق لها مثيل في انتشار المدارس في المدن والأرياف وقد ارتفع عدد التلاميذ في مختلف مراحل التعليم من 327 مليونا الى 648 مليونا في الفترة ما بين 1960م و 1980م • (1) وارتفع تبعا لذلك عدد المعلمين والمدرسين وتحسنت مدخلات التعليم ومخرجاته بفضل المحاولات الاصلاحية التي شهدتها جميع الأنظمة التربوية في العالم والرامية أساسا الى مواءمة النظام التربوي للحياة الاجتماعية كما تناقصت باستمرار نسبة الأمية ودرجاتها في كل بلدان العالم بشكل ملحوظ بحكم انتشار ديمقراطية التعليم وتحسين مبدأ تكافوء الفرص التعليمية • (2)

وعلى الرغم من ذلك كله فان التقارير الدولية تشير الى وجود ألوان من التباين والتفاوت بين الدول في توفير تكافوء الفرص التعليمية رغم اقراره من كل المجموعة الدولية ، فمؤشرات معدل النمو التعليمي بقي مؤشرا خطيرا ودون مستواه ولا سيما في البلدان النامية ، فبالنسبة للأمية يوجد حسب احصائيات اليونسكو سنة 1980م 814 مليونا من الكبار الأميين ، 123 مليونا من الأطفال في سن المدرسة لا يترددون على المدارس ، وسينظم هؤلاء الأطفال الى صفوف الأميين الكبار الذين يجدون بينهم 60٪ من النساء وتتفاوت نسبة الأمية في البلدان الصناعية والبلدان النامية ، فبينما يوجد أميان في كل مائة من الأشخاص في البلدان الصناعية نجدها (أي النسبة) تبلغ 41 ٪ في البلدان النامية بل وتبلغ 60 ٪ في بعض الحالات ، وذلك كنتيجة طبيعية للظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية التي تعيشها هذه البلدان • (3) وقد بلغت الأمية سنة 1970م في

---

(1) _ أنظر: أحمد مختار أمبو• منابع المستقبل ط 2 1982 •ص 75 •
(2) _ أنظر: المرجع نفسه •ص 75 •
(3) _ أنظر: المرجع نفسه • ص 17 _ 18 •

الدول النامية 47 ٪ من مجموع سكانها بزيادة 7 ٪ في الفترة ما بين 1960م - 1970م ، في حين لم تتعد نسبة انخفاضها في نفس الفترة حدود 4 الى 6 ٪ فقط (1) كما لم تستطع برامج محو الأمية في البلدان العربية أن تخفض من نسبة الأمية الا من 82 ٪ سنة 1960م الى 64٪ فقط سنة 1977م وقد شمل هذا العجز حتى الدول النفطية كالعراق والجزائر ولذلك تجاوز عدد الأميين 50 مليون من فئة الكبار وحدهم في الدول العربية . (2) ولم يقتصر التفاوت بين الدول في فرص التعليم بل تعدى الى ألوان من التمييز الصريح في تكافؤ الفرص التعليمية ؛ ففكرة التمييز بكل أشكاله وأنواعه في التعليم مازالت واسعة الانتشار رغم أن قرار المساواة التعليمية أصبح عرفا دوليا فالدراسات والبحوث الدولية تشير الى أن معدلات القيد المدرسي في العالم تكشف عن التمييز ما بين الاناث والذكور لا سيما في المرحلة الثانوية والجامعية كما تكشف عن انتشار معدلات الاهدار المدرسي بين الاناث أكثر من انتشارها في فئة الذكور . (3) ذلك فضلا عن التمييز الصريح المتمثل في تخصيص مدارس ومناهج خاصة بتعليم الاناث وأخرى خاصة للذكور في كثير من دول العالم ، وذلك تبعا للتمييز في الأدوار التي تحددها البنى الاجتماعية والعائلية مما جعل بعض التربويين ومن بينهم دوبيبون على تفسير دور المدرسة في صيغتها الحالية بأنها : " انعكاس للبنى الاجتماعية أكثر من كونها أداة لتغييرها بل أنها أحيانا تساهم في المحافظة على الأوضاع القائمة . (4) ولم يتوقف ذلك عند حد التمييز بين الذكور والاناث بل مازال يأخذ أشكاله التقليدية كالتميز الطبقي والعرقي والديني واللغوي وما بين سكان المدن وسكان الأرياف مما يحملنا على القول أن نمو التعليم وتطور المنظومات التربوية مازال يتعرض لأكثر الصعوبات وتطبيق الزامية التعليم الابتدائي مازال دون المستوى المطلوب لقلة المدرسين ونقص في درجة الاستيعاب المدرسي وعدم

---

(1) _ أنظر: محمد الصيداوي ، وآخرون . الاتجاه التربوي ، ط 1 ، 1978م ص 21
(2) _ أنظر: نادر فرجاني . هدر الامكانية ، ط4 ، 1985م ، ص 60 .
(3) _ أنظر: ايزابيل ديبلي _ تعليم البنات ، ط 1981، ص 86 .
(4) _ أنظر: بياتريس ، دوبون . هل يقدم تعليم واحد للذكور والاناث ، ط 1981 ، ص 84 .

مواكبة المدارس للازدياد الهائل في عدد الأطفال الذين هم في سن الدراسة كما أن مبدأ مجانية التعليم مازال يتعرض في تطبيقه لصعوبات شتى في كل دول العالم ولا سيما العالم الثالث منه ، فالمناهج التربوية الفعالة الحديثة والطرق التربوية النشيطة تتطلب وسائل تربوية كثيرة ومتنوعة يتعذر وجودها حاليا في كثير من مدارس دول العالم الثالث خاصة . كما أن نفقات النقل بالنسبة للتلاميذ المقيمين على مسافات بعيدة من المدارس وتنظيم المطاعم المجانية واكساء التلاميذ وتكاليف المنح الدراسية المختلفة كلها لم تحظ بالتطبيق الا نادرا رغم تبنيها كقضية أساسية في انجاح التعليم في كل السياسات التربوية الحديثة بل واعتبارها من أساسيات مجانية التعليم بمفهومها الواسع . ومن ثم لم يتعد مفهوم مجانية التعليم من حيث التطبيق حدود اعفاء التلاميذ من الرسوم المدرسية وتوفير بعض الكتب المدرسية التي تتطلبها المواد النظرية في المناهج التربوية التقليدية .(1) كل ذلك قد جعل المنظومات التربوية في العالم - في صيغتها الحالية حسب اعتقاد باولو فريري - بعيدة كل البعد عن تطبيق ديمقراطية التعليم بسبب محافظتها على فكرة الاختيار والانتقاء حتى أصبحت المدرسة من أهم عوامل التمايز الاجتماعي والتطبيقي في المجتمعات المعاصرة .(2)

كما يتضمن مفهوم "التربية للجميع" المعلن عنه في الأمم المتحدة محاولة ايجاد التفاهم والتعاون والتبادل المحترم بين جميع الأمم كأساس لتدعيم فكرة السلام العالمي . ولعل من الأمور التي ألفتت انتباه كثير من العلماء المعاصرين بمختلف تخصصاتهم العلمية هي الخلافات والنزاعات القائمة بين المجتمعات البشرية منذ أمد طويل ولاسيما في عصرنا الحديث .

فبالرغم من تطور وسائل الاتصال وتشابك العلاقات الاجتماعية بين المجتمعات البشرية في عصرنا الا أن ظاهرة الاختلافات آخذة في الزيادة الأمر الذي استقطب انتباه رجال التربية والتعليم للتفكير في الطرق والوسائل الفعالة

---

(1) - أنظر: جان بياجيه . حق الناس في التربية والتعليم في العالم المعاصر . ص 10 - 11 .

(2) - أنظر: سعد زهران وآخرون . العالم الثالث يفكر لنفسه . ط1 . 1981م . ص 37 .

التى تمكن التربية والتعليم من ارصاء قواعد التفاهم بين المجتمعات على اختلاف ثقافاتها وعقائدها ودرجات تقدمها وتفاوتها المدني والحضاري ، وقد تأكد لكثير من العلماء أن أى مشروع لايجاد الترابط والتفاهم بين مختلف الشعوب كاساس لوحدة الجنس البشرى أو السلام العالمي يجب أن يبدأ أولا في المدرسة حتى يتم التمكن من ايجاد جيل يؤمن على الأقل بوحدة الجنس البشرى ويعمل من أجلها كهدف سام . (1)

والحقيقة أن وحدة الجنس البشرى كحاجة انسانية تتكفل بتحقيقها المدرسة ليست وليدة عصرنا ، فقد اعتقد أفلاطون قديما ومن تبعه من المثاليين على اختلاف مذاهبهم وعقائدهم أن التربية الجمالية والفنية هي أساس الفضيلة التي ينبغي أن يتكيف عليها جميع الأطفال من خلال تنشئتهم على حب التأمل في الأوضاع العالمية ، وقد اعتقدوا أن حب الانسانية انما ينبعث من العالم المادى وفي الأشياء المحسوسة ودعا أفلاطون الى تأسيس التربية على دراسة مبادئ الفنون والرياضة الفكرية والذهنية باعتبارها أساس العدالة الانسانية والأخلاق والفضيلة . (2) كما اعتقد روسو في القرن الثامن عشر أن قوانين الأخلاق انما تنبعث من داخل الانسان وان حب الآخرين انما ينبعث من حب الانسان لنفسه وهذا الحب هو مصدر العادات الانسانية . وبذلك اعتقد أن أهم وسيلة لتطهير الحواس والمشاعر الانسانية من المد وافع العدوانية هي التربية الطبيعية التى تأتي عن طريق تربية الحواس وذلك اعتقادا منه أن الحروب ان هي الانعكاس للنزعة العدوانية التى أدخلتها الفوضى والاضطراب الى نفس الطفل . (3)

واعتقد فرويد أيضا ومعظم أتباع مدرسة التحليل النفسي أن الحروب لها أسباب تعود الى البناء النفسي الداخلي للأفراد . وهي نتيجة للغرائز العدوانية التى تكونت منذ الطفولة الأولى وتكيفت مع الواقع الخارجي في شكل

---

(1) — أنظر: جماعة من الباحثين . التعايش بين الثقافات على كوكبنا الأرض . ت. فؤاد اسكندر سليمان شملان . ص2 .

(2) — أنظر: هربرت ريد . التربية والتعليم في خدمة السلام (المرجع السابق) ص59 .

(3) — أنظر المرجع السابق نفسه . ص23 .

حروب اذ أن الغرائز العدوانية اذا لم تجد متنفسا خارجيا فانها تتحول الى الداخل في صورة كبت لتقضي على السلوك المنطقي للانسان ، ولذا فهو يدعو الى صياغة البيئة التعليمية التى تتمكن فيها الغرائز العدوانية من التنفس. (1)

وذهب ماركس الى أن الحروب تنبعث من السياسة الاقتصادية للرأسمالية الاستعمارية التى تبدأ بدورها في التربية والأنظمة التعليمية المبنية على التنافس بدل التعاون المشترك منذ الصغر حتى الأولى من الطفولة ولذا يدعو الماركسيون اعتماد التربية الاشتراكية الجماعية التى تساهم في شيوعية الاقتصاد وازالة الطبقات الاجتماعية كصيغة نهائية لوحدة الجنس البشرى. (2)

كما تظهر النزعة الانسانية في الأهداف التربوية عند جون ديوى الذى يقيم نظامه التربوى على أسس القيمة العملية النافعة للخبرة الانسانية ولهذا ينصح ديوى عند تخطي التربية الحدود الدولية والفكرة القومية الضيقة أنه لا يكفي أن تعلم النشئ ويلات الحروب وكل ما من شأنه أن يثير الغيرة والعداء الدوليين بل يجب أن يكون التركيز على كل ما يربط بين الشعوب جميعا في المساعي والنتائج الانسانية التعاونية بصرف النظر عن الحدود الجغرافية. (3)

أما جان بياجيه فيرى أن التربية الدولية يمكن أن تساهم الى حد بعيد في استتباب السلام العالمي ، ويمكن أن تلعب دورا كبيرا في تقارب الشعوب أكثر من أى وقت مضى بسبب ما طرأ على العالم من تبدلات فنية واقتصادية عميقة ، ذلك أن الوقائع الهامة في المجتمعات المحلية كثيرا ما تتخذ صيغة عالمية وتؤثر على العالم أجمع ، ولعل أبلغ دليل على ذلك ما كشفت عنه الحربين العالميتين لمدى الترابط والتماثل بين النزعات الناشئة بين الشعوب والنزعات الداخلية لهذه الشعوب ذاتها ، ولما كان تماثل الوقائع الاقتصادية والاجتماعية بصفة عامة يزداد وضوحا وبروزا بين المجتمعات البشرية ، فان التربية الدولية

---

(1) — أنظر: المرجع نفسه ، ص10 .

(2) — أنظر: المرجع نفسه ، ص61 .

(3) — أنظر: جون ديوى ، الديمقراطية والتربية (المرجع السابق) ص90 .

تستطيع أن تستند على هذا التماثل والتقارب ، لتحول الأنانية القومية والأنانية الطبقية والأنانية العرقية أو اللغوية الى روح التفاهم والتسامح بين الدول •
ويرى جان بياجيه أن خير وسيلة لتكييف الشعوب على الوقائع الموضوعية والاجتماعية والدولية والتخلي عن " الانا " وال " نحن " هو العلم الذى يعتبر خير مظهر من مظاهر الفكر البشرى المشترك • ومن ثم فهو يعتقد أنه لا يكفي أن نلقن الأطفال بعض المعلومات عن المجتمعات والمؤسسات الدولية من خلال تدريس بعض المواد كالتاريخ والجغرافيا واللغات الحية التى تبرز فيها ارتباط المجتمعات بعضها ببعض ، بل حتى الآداب ومختلف الفنون والعلوم باعتبارها جهد مشترك بين بني الانسان • (1)

وكما اعتقد أنشتاين أن الكراهية ودوافع التدمير القوية في نفوس البشر هي احدى العوامل الرئيسية لتفسير ظاهرة الحرب ولذلك فقد اعتقد أن مشكلة الحرب لا يمكن أن تقبل بأى حال من الأحوال الحل التقني وانما يتوقف حلها على مدى اعادة صياغة وتوجيه النمو النفسي للأفراد في كل المجتمعات البشرية نحو السلام العالمي • (2) وقد برزت بشكل واضح الأهداف العالمية والنزعة الانسانية في المنهج التربوى لليونسكو ، وقد أكدت ذلك منذ أول اجتماع لها ببـاريس في نوفمبر 1946م حيث أعلنت في دستورها " أنه ما دامت الحرب تبدأ في عقول الناس فان الدفاع عن السلام ينبغي أن يولد في عقول الناس " ولذلك أخذت اليونسكو على عاتقها نشر العلم والمعرفة بين جميع أمم الأرض قاعدة بذلك تقارب وجهات النظر وارساء قواعد التسامح والتفاهم متوخية في ذلك المنهج الموضوعي والتفسير العلماني للتراث العالمي • ونشر العلم والثقافة الأمية (3)

فلأهمية هذه الأهداف العالمية للتربية فقد تبنت معظم المنظومات التربوية قضية السلام العالمي والتعايش السلمي بين جميع أمم الأرض كأحد الأهداف التربوية في مختلف مراحل التعليم ؛ فالتجربة التربوية للدول الصناعية في

---

(1) _ أنظر: جان بياجيه • حق الناس في التربية والتعليم في عالمنا المعاصر (المرجع نفسه) ص 49 •
(2) _ أنظر: البرت آنشتين • لم الحرب رسالة اليونسكو • ماي 1985م ص 5
(3) _ أنظر: هربرت ريد • التربية والتعليم في خدمة السلام (المرجع السابق) ص 61 •

اصلاح أنظمتها التربوية قد أفرزت تيارا تربويا رأسماليا يكرس جهوده للحرية الفردية وتيارا تربويا اشتراكيا يكرس جهوده للحرية الجماعية ، ويتضمن هذان النموذجان أهدافا بعيدة تتعلق بوحدة الجنس البشرى . كما ظهرت هناك تجربة بعض المدرسين التجريبيين الأمركيين في تعميم تجربة تعليمية في المرحلة الاعدادية تشتمل على أكثر من ثقافة في محتواها التربوى ووسائلها وطرقها التعليمية وهي تتضمن بشكل بارز الأهداف العالمية للتربية من أجل التعايش السلمي العالمي . (1) كما برزت الأهداف العالمية للتربية في كل السياسات التربوية الحديثة للدول العربية وظهرت بشكل بارز في كل دليل استراتيجيات تطور التربية العربية منذ بداية استقلالها . ( )

غير أن تأثير العوامل القومية الذاتية كالتاريخ والدين واللغة والوطن قد جعل ترجمة الأهداف التربوية ذات الصبغة العالمية في محيط اجتماعي متميز من الأمور المتعذرة التطبيق على السياسات التربوية الحديثة ، ولا سيما في الدول المعاصرة القائمة على فكرة القومية والوطنية . كما أن الظروف الدولية الراهنة التى تتميز كثيرا بالصراعات الدولية والسباق الحضارى والتكتلات الجهوية غالبا ما كانت عائقا موضوعيا أمام فكرة الصياغة العالمية للبرامج التربوية على المستوى المحلي . وسواء تعلق الأمر بتلك الأهداف الانسانية التى نادى بها روسو الفرنسي ، أوليننبج الألماني ، أو ياين الانجليزى ، أو سميث الأمريكي ، أو عند المنتمين الاشتراكيون الانسانيون ، أو الشيوعيون ، أو النفعيون . ( ) فهي جميعا بقيت تعاني من صعوبة التطبيق في هذه الظروف الدولية غير الملائمة وسيطرة فكرة الوطنيات والقوميات الضيقة والتى لاتسمح بأى حوار تقافي أو انفتاح تربوى .

---

(1) ـ اللجنة: المدارس الثانوية . التعايش السلمي بين الثقافات على كوكبنا الأرض (المرجع السابق) ص
(2) ـ ص 29 .
(2) ـ أنظر: جورج شهلة وآخرون . الوعي التربوى ومستقبل التربية في البلاد العربية . ط 3 1982 ص 513 .
(3) ـ أنظر: المرجع السابق . ص 512 .

وعليه كانت الأهداف القومية والمصالح الوطنية المحلية قد فرضت نفسها على المنظومات التربوية الليبرالية منها والاشتراكية كضرورة مرحلية ، وبقيت الأهداف التربوية المتعلقة بوحدة الجنس البشرى من المرامي البعيدة المنال وأصبح تبني هذه الأهداف من قبل السياسات التربوية الحديثة لم يتعدد حدود الرفاهية الفكرية الا فيما يتعلق بتأسيس بعض المنظمات العالمية التي تعنى بذلك ، وكذلك بعض أشكال المتبادل والتعاون الثقافي بين شعوب العالم ولعل أبرز دليل على ذلك هو ما نجده في الغموض السائد للفكرة العالمية في الأهداف التربوية في كل المناهج التربوية في البلدان العربية بسبب صياغة هذه الأهداف ضمن اطارها القومي والوطني الضيق ، ولذلك كانت اللغة والتاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية محل تعديل وفق ما تقتضيه الأهداف القومية والوطنية ، لصلة هذه المواد بالمقومات الأساسية للوطنيات والقوميات . (1)

ظاهرة التربية عن طريق العمل :

يستخلص كثير من رواد التربية المقارنة ومن بينهم روسلو ، ونيكولاس هانس من خلال دراستهم للتربية المقارنة في العالم أن التربية تتأثر الى حد بعيد بالخصائص القومية ، فيفسر روسلو سيطرة النزعة العاطفية على مدارس أسبانيا بتأثر الشعب الاسباني بالعاطفة ، وسيطرة النزعة العقلية على مدارس فرنسا بتأثر الشعب الفرنسي بالمحاكمات العقلية منذ أيام ديكارت وسيطرة النزعة العلمية والنفعية على مدارس وشعوب الأنجلو سكسونية لتأثرها بالفلسفة النفعية والنزعة العملية . (2)

غير أن الخصائص القومية في نظر روسلو قد بدأت تفقد فعاليتها وتأثيرها على التربية بحكم التأثير المتبادل بين المدرسة والحياة وسيطرة نزعة القياس الكمي على الحياة المعاصرة وتحويل الانسان الى مجرد منتج ومستهلك كل ذلك

---

(1) _ أنظر: المرجع السابق نفسه ص 506 .

(2) _ أنظر: محمد خير عرق سوس: التيارات التربوية العالمية عند روسلو (المرجع السابق) ص 3

كان له أثره البالغ في احلال مدرسة العمل والنشاط محل مدرسة المحاكمات العقلية وتعميم سيطرة النزعة العملية على جميع الأنظمة التربوية في العالم وصارت فكرة بناء الخبرات والمهارات ذات القيمة العملية تحتل مركز الثقل في كل المناهج والنشاطات التربوية المدرسية الحديثة ، في حين يتم التهميش التدريجي لفكرة توسيع المعلومات والمعارف النظرية السائدة في كل الأنماط التربوية التقليدية . (1) وظاهرة التربية بالعمل في صيغتها الجديدة المتعارف عليها في المدارس ان هي الا صيغة متطورة لها بدايتها التى ترجع الى سيطرة النزعة الحسية على المدارس منذ روسو وظهور المدارس الفعالة التى تعتمد على التدريب الحسي الحركي لنمو الفعاليات الفردية فاحتلت فكرة تدريب الحواس والاهتمام بمعالم الأشياء في المناهج التربوية مكانة بارزة سواء في تلك المناهج المكيفة مع الطفل والتى صاغتها النزعة الحسية المتطرفة في الفردية كما هي عند ماريا مانتسوري ، ود لتون ، ود كرولي وغيرهم أو المناهج المبنية على الحياة الاجتماعية للطفل التى صاغها المذهب النفسي العلمي المتطرف كما هي في مشاريع جون ديوى التربوية أو المناهج المكيفة على الحياة الجماعية والتى صاغها المذهب الاشتراكي الشيوعي المتطرف في النزعة الجماعية كما هي عند ماكارينكو وبنكيتش . (2)

غير أن غي بالماد يرى أن مفهوم التربية بالعمل ظل مفهوما غامضا في ظل هذه الطرق التربوية الفردية والجماعية بسبب اقتصار فكرة التربية بالعمل في ظل هذه الطرق على التدريب الآلي البحت على الأشغال اليدوية وتربية الحواس بالاعتماد على الأشياء المحسوسة ، ولما اقتصرت على ذلك فانها لم تستطع أن تتعد حدود الفعالية الجسدية الى الفعالية السيكولوجية ، وقد أصبحت بذلك قيمة العمل اليدوى في ظل هذه الطرق سجينة الفعل الخارجي الذى لا يترك فرصة الأية مبادرة ذاتية ؛ اذ أن الفعالية تفقد معناها اذا اقتصرت

---

(1) - المرجع السابق نفسه ، ص 45 .

(2) - أنظر : غي بلماد ، مناهج التربية ، ت ، جوزيف عبود كبة ، ص 94 .

على الفعل الخارجي ، كما أن العمل في التربية يفقد معناه السيكولوجي اذ اقتصر على الحركة الخارجية والنشاط الجسدي . ومن ثم فهو يرى أن فسح المجال للمبادرة الشخصية للتلميذ والاهتمام باللعب من أهم شروط فعالية العمل بمعناه السيكولوجي في التربية .(1)

الا أن المفهوم السيكولوجي للتربية بالعمل أصبح قاصرا عندما أصبحت المدرسة أكثر انفتاحا على الحياة ، ففي ظل التأثير المتبادل بين المدرسة والحياة كانت الحاجة لتطوير مفهوم التربية بالعمل ضرورة ملحة ، فجاءت التربية النفعية في ظل طريقة العمل بالمشروعات لتعطي مفهوما للتربية العملية أكثر ارتباطا بالحياة الاجتماعية العملية لتعلم الخبرة في ظل القيم الليبرالية.(2) كما جاءت التربية الاشتراكية تشترك على قاعدة اجتماعية وسياسية وأكثر ارتباطا بمواقع العمل والانتاج في ظل التعليم الجماعي القائم على مبدأ العمل الجماعي المنتج باعتباره من أهم القيم الاشتراكية والشيوعية .(2)

وعليه فان دانييل هاملنبين يرى أن التربية بالعمل كصيغة متبعة في النظم التربوية من أجل العمل المنتج ان هي الا من صنع التراث التربوي الرأسمالي والاشتراكي معا .(3)

وفي كلتا الصيغتين : الرأسمالية والاشتراكية فان التربية بالعمل تعتبر من أهم الوسائل لتجاوز مشكلة الثنائية القائمة بين التعليم النظري والتعليم التطبيقي السائدة في كل الأنظمة التربوية التقليدية وهي المشكلة التي تعاني منها كل الأنظمة التربوية بسبب تغلغل ثقافة التمايز الطبقي في الأنظمة التربوية الناتجة أساسا من القيم والثقافة المدرسية لليبرالية والتي تقضي بتقسيم المجتمع الى عمال ، والى مفكرين ، فقد سيطرت على أذهان الكثيرين -كما يرى بيرترند راسل - أن المهنيين هم الطبقة الدنيا الذين يتعلمون

---

(1) - أنظر المرجع السابق، ص94 .

(2) - أنظر: جون ديوي، المدرسة والمجتمع ت، أحمد حسن الرحيم ط2، 1978م ،ص31-50 .

(3) - أنظر: ماكارينكو، التربية الاشتراكية (المرجع السابق) ص25 .

(4) - أنظر برترلن شفايتز ، تعمل وتتعلم ، شعار المدرسة المنشود، ت، حنفي بن عيسى ، مجلة الثقافة ، العدد 91، السنة 16 ، يناير أفريل ، 1986م ، وزارة الثقافة ، ص75 .

كيف يخدمون حاجات الطبقات العليا ولذا فهم يتجهون الى التعليم المهني والعملي ، أما المفكرون فهم الذين ينتمون الى الطبقات العليا ويتعلمون كيف يقضون أوقات فراغهم فيما يرتاحون اليه ولا حاجة لهم بما هو عملي لذا فهم يوجهون الى التعليم النظري . (1) وقد أدى هذا الاتجاه الى ترسيخ دونية الخبرة العملية وسمو المعرفة الفكرية في أذهان الكثيرين مما أدى الى عزوف التلاميذ عن التعليم العملي المهني واقبالهم على التعليم النظري .

بينما يرى منصور أحمد أن مشكلة الثنائية بين التعليم النظري والتعليم التطبيقي السائد في مدارس العالم الثالث تعود أساسا الى سياسة تفضيل العمل المكتبي والفكري والتقليل الاجتماعي والسياسي من شأن العمل اليدوي مما أدى الى عزوف التلاميذ عن الفروع التطبيقية رغبة في الالتحاق بالأعمال المكتبية والفكرية في حياتهم العملية ومن ثم فهو يرى أن المشكلة لا تكمن في النظام التربوي فحسب بل تكمن في القيمة التي يوليها المجتمع للعمل اليدوي وعليه فاعادة الاعتبار للتربية بالعمل لا يتم بمجرد اصلاح التعليم باعادة الاعتبار للتربية العملية على مستوى المدارس كما في تجربة الدول الصناعية بل يجب أن يتعدى الى اصلاح الحوافز وسياسة الأجور والمكافآت للعمال اليدويين اضافة الى ربط التعليم بمواقع العمل والانتاج . (2)

وقد واجهت ومازالت تواجه الدول الغربية مشكلة الثنائية بين التعليم النظري والتعليم التطبيقي اذ تشير الدراسات الى أن التلاميذ مازالوا ينفرون من التعليم المهني ويتوجهون أكثر الى التعليم الأكاديمي ويرجع ذلك حسب الدراسات العربية . (3) الى السياسة الاستعمارية في توجيه التعليم فقد كانت توجه أبناء المستعمرات الى التعليم الفني والمهني حتى يكونوا أعوانا للاستعمار كما هو الشأن في الجزائر بينما يوجه المستوطنون الى التعليم الأكاديمي النظري .

---

(1) — أنظر برترند رسل . في التربية . (المرجع السابق نفسه) ص 25 .

(2) — أنظر: منصور أحمد . المواءمة بين دنيا العمل ودنيا المدرسة . مجلة الثقافة . السنة 16 ص 93 .

(3) — أنظر: أحمد الصيداوي وآخرون . الانماء التربوي . (المرجع السابق نفسه) ص 43 .

فارتبطت في أذهان الأهالي فكرة دونية العلوم التطبيقية وسمو العلوم النظرية ومن ثم بقي التعليم التقني يعاني من نقص كبير في العالم العربي اذ لم يتعد نسبة 2ر27٪ بالنسبة لمجموع التعليم الثانوى العام في الوطن العربي لسنة 1980م ولم تتجاوز نسبة التعليم التقني في الجزائر نسبة 6ر6٪ بالنسبة الى مجموع التعليم الثانوى العام للعام الدراسي 82ـ1983م .(1) غير أن سيادة معيار النفعية في تقسيم العلوم والمعارف الى ما هو نفعي عملي مباشر ، والى علوم ومعارف ليس لها نفع عملي مباشر بسبب تأثير التغييرات الحضارية التي أحدثتها التطبيقات العلمية والتكنولوجية منذ الحرب العالمية الثانية ، قد أدى الى ابراز أهمية العلوم التطبيقية والأشغال المهنية كحاجة ملحة في الحياة الفردية أو الاجتماعية على السواء ، وهذا ما يفسر اهتمام السياسات التربوية الحديثة بالعلوم التطبيقية والأشغال المهنية وادراج العمل التقني في كل مستويات التعليم وقد تجلى ذلك بوضوح في ربط السياسة التربوية بمشاريع التنمية الشاملة ونمو التعليم المهني والصناعي واستحداث ما يسمى بالتعليم البولتقني وانتشار مدارس التكنيكوم وربط التعليم العام بمواقع العمل والانتاج فارتبط التعليم في المدن بالمصانع وارتبطت المدارس في الريف بالمزارع وتنوعت تقنياته تبعا لتعدد وتنوع تقنيات العمل والانتاج وهذه هي أحدث وأرقى صيغة في ربط التعليم بالبيئات المحلية كما يراها جوليان هكسلي ماثلة في تجربة الاتحاد السوفياتي في اصلاح نظامه التربوى بانشاء مدارس في الريف أكثر ارتباطا بتقنيات الزراعة مثل ما هو الارتباط بين المدارس في المدن بالتقنيات الصناعية والتكنولوجية الحديثة .(2)

غير أن طغيان النزعة النفعية المتطرفة وهيمنة التفسير الاقتصادى للتربية والتعليم جعل قيمة المعلومات والمعارف النظرية لاسيما الأدبية منها أقل اهتماما من العلوم التطبيقية في كل السياسات التربوية الحديثة في حين

---

(1) ـ أنظر: هاشم محمد سعيد عبد الوهاب . التعليم التقني في الوطن العربي .الواقع الاتجاهات . الينسكو . تونس 1985م .ص 34ـ 35 .

(2) ـ أنظر: بوترلند رسل . التربية والنظام الاجتماعي . (المرجع السابق)ص 178 .

احتلت العلوم التطبيقية مكانة الأولوية في البرامج والمشاريع التربوية وذلك لانطوائها على قيمة نفعية عملية مباشرة ولعلاقتها الوطيدة بزيادة كمية الانتاج وتحسين نوعيته • مع العلم أن كثيرا من المربين ومن بينهم "برتران" يسلم بأهمية التجريد في كل العلوم كبعد لاغنى عنه في الاكتشافات العلمية ولا سيما التكنولوجية منها انطلاقا من مسلمة تلازم البعد النظرى والبعد التطبيقي في أى معرفة علمية أو نظرية •" (1) ومن ثم فالتبرير النفعي العملي لأولوية العلوم التطبيقية على العلوم النظرية لتفوقها عليها بالقيمة النفعية العملية المباشرة كما هي عند برترند رسل وغيره من النفعيين • (2) يعد تبريرا غير مقبول من الوجهة العلمية على الأقل في نظر كثير من الباحثين والمربين ففكرة أولوية العلوم التطبيقية من أكبر مزالق السياسات التربوية الحديثة لما تنطوى عليه هذه الفكرة من الوقوع في الثنائية من جديد • ويتعين من ذلك أن اعادة النظر في تفضيل علم على آخر قياسا على القيمة النفعية المباشرة • أصبحت ضرورة ملحة يقتضيها تلازم الفكر والعمل وتمليها حقيقة ارتباط الجانب النظرى بالجانب التطبيقي الذى لا يمكن تجاهله في أى نوع من أنواع المعرفة ، ولا يتأتى تجاوز ثنائية الفكر والعمل في مدارس اليوم الا اذا أعيد بناء التربية بالعمل بصياغة محتوى التعليم في كل المستويات التعليمية تتمازج فيه الدروس النظرية بالممارسات العملية ويتكامل فيه التعليم النظرى بالتعليم التطبيقي ، ويتوقف ذلك حسب اعتماد برتران على تفتح الحياة الخارجية على المدرسة في الحواضر والأرياف مثل ما هو الانفتاح المطلوب من المدرسة على الحياة الخارجية • (3)

ظاهرة غلاء التربية :

لقد كان من نتيجة الشعور المتزايد الذى ساد الأوساط التربوية منذ

---

(1) _ أنظر: برتران شفارتز• نعمل ونتعلم شعار المدرسة المنشودة •ت• حنفي بن عيسى • مجلة الثقافة • العدد 91 السنة 16 • يناير فبراير 1986م ص71 •

(2) _ أنظر: برتراند رسل • في التربية (المرجع السابق) ص28 •

(3) _ أنظر: برتران شفارتز• نعمل ونتعلم شعار المدرسة المنشودة • (المرجع السابق) ص 74 •

مطلع هذا القرن بأهمية التربية ودورها في رفع مستوى التنمية ، أن تزايد ما ترصده الدول من الأموال لرفع مستوى التعليم حتى يستجيب لمتطلبات التنمية والتغيرات الاجتماعية الكبرى ، وقد برزت هذه الظاهرة بوضوح في تنشيط حركة الاصلاحات التربوية وتدعيمها ماليا منذ الحرب العالمية الثانية وكذا محاولة ربط السياسة التربوية بالسياسة العامة للدولة نتيجة لما يقدمه التفسير الاقتصادي للتربية منذ ستينيات هذا القرن من مبررات ما يجعل السياسة التربوية تحظى بالأولوية وتحتل مكانة مرموقة في المخططات التنموية الشاملة وبرامج الاستثمار في كثير من دول العالم تتلخص هذه المبررات كلها في أهمية استثمار الموارد البشرية في رفع مستوى الانتاج والانتاجية ؛ (1) وبذلك أصبحت النفقات على التربية والتعليم تتزايد سنة بعد سنة باستمرار كما تشير الى ذلك التقارير الدولية ؛ اذ أن متوسط الانفاق على التعليم يتزايد ويرتفع باطراد ولا سيما في البلدان النامية فهي تنفق جزءا كبيرا مما تنفقه البلدان المتقدمة على التعليم الابتدائي باعتباره رخيص الكلفة وتنفق جزءا أقل عن التعليم الثانوي لأنه أكثر تكلفة من التعليم الابتدائي اذ أن تكاليف الوحدة المدرسية ترتفع كلما انتقل التلميذ الى المستويات العليا من التعليم وتبدو هذه الظاهرة آخذة في الاتساع بين أكثر البلدان غنى وبين أشدها فقرا . (2) الا أن نصيب التلميذ من الانفاق أقل بكثير في البلدان النامية عنه في البلدان المتقدمة ، ذلك أن الجزء الأكبر في الانفاق العام على التعليم يخصص لأجور الاداريين والمعلمين وقد يصل عند بعض الدول نسبة 95٪ من ميزانيات التربية والتعليم كما في الدول العربية ، فتخصص أكثر نفقاتها من ميزانيات التربية للنفقات غير المباشرة للتعليم . (3) ومع ذلك فمتوسط

---

(1) — أنظر: البنك الدولي ، التربية وثيقة سياسية القطاع ، واسنطن ، ص 14 .

(2) — أنظر: المرجع نفسه ، ص 86 .

(3) — أنظر: البنك الدولي ، تقرير عن التنمية في العالم ، 1981م ص 109—110 ، وأنظر: محمد أحمد الشريف وآخرون ، استراتيجية تطور التربية العربية ، اليونسكو ط 1 1979م ، ص 163 .

اجمالي للانفاق على التعليم آخذة في الارتفاع سنة بعد سنة بشكل بارز ويرجع السبب في ذلك الى جملة من العوامل نذكر من بينها :

1 — ادراك الحكومات لأهمية التربية والتعليم في رفع مستوى التنمية وتنشيط حركة الاصلاحات التربوية لتحسين التعليم ورفع مستواه من حيث كفاءته الداخلية والخارجية وتحقيق أكثر لنوعية المدخلات والمخرجات التعليمية ٠

2 — نمو التعليم النظامي والتقليص التدريجي للتعليم الخاص والحر ٠

3 — توسيع فرص التعليم وزيادة تكافؤ الفرص التعليمية في كل المستويات واستحداث رياض الأطفال وتنوع التعليم الثانوى وتدعيم التعليم الفني والمهني ٠

4 — تطبيق الزامية التعليم الأساسي ومجانيته ورفع مستواه الالزامي في أكثر بلدان العالم في الوقت الذى يشهد فيه العالم نموا ديمغرافيا سريعا فازداد تبعا لذلك الطلب على التعليم (1) ٠

فهذه العوامل وغيرها أدت بالضرورة الى استمرارية الزيادة في الانفاق على التعليم في كل السياسات التربوية الحديثة أكثر من أى وقت مضى الى أن أصبحت كظاهرة تتحكم كثيرا في تقدم المنظومات التربوية بحسب الظروف السياسية والاقتصادية لكل دولة ٠ واذا كان تشجيع الزيادة في الانفاق على التربية والتعليم يبدو واضح الأثر في كل بلدان العالم باعتباره ظاهرة ايجابية الا أن ظاهرة غلاء تكلفة الوحدة التربوية والتى برزت بوضوح خلال العقد الثاني من هذا القرن وهي آخذة في الزيادة بشكل يبعث عن القلق في كل الاوساط التربوية منذ ظهورها أدى ببعض الدول النظر في زيادة الانفاق على التعليم بشيء من الارتياب وقد يصل الى حد المعارضة من بعض الأوساط بسبب طاقاتها المالية المحدودة كما كان ضعف الكفاءة الخارجية للتعليم ولا سيما في الدول النامية رغم ارتفاع متوسط الانفاق أدى الى العدول عن مبدأ أولوية التعليم في برامج الاستثمار والخطط التنموية وبروز أولويات أخرى كبديل عن أولوية التعليم كالصحة والاسكان والتغذية حسبما تشير اليه احصائيات البنك الدولي العالمي

---

(1) — أنظر: البنك الدولي ٠ التربية وثيقة سياسة القطاع (المرجع السابق) ص 83 ٠

للتربية . (1) وكما يعود نقص الانفاق على التعليم في بعض الأقطار العربية الى ضعف السياسة الاستثمارية في وزارات التربية كما هو الشأن في الجزائر اذ أن نسبة 54٪ من الاستثمارات قد جمدت خلال المخططات الانمائية الثلاثة بسبب ضعف الاستثمار في التربية . (2)

وتأسيسا على ما تقدم يبدو أن الظروف المالية أصبحت من أكبر العوائق التي تقف أمام أية محاولة لتحسين التعليم في أي جانب من الجوانب في الدول النامية رغم تدعيم الايرادات المالية العامة بما ينفقه الآباء على أولادهم وتكلفهم بملابس أبنائهم وغذائهم وشراء الكتب والأدوات المدرسية ذلك اضافة الى ما يقدمه التعليم الخاص من دور فعال في كثير من بلدان العالم للتخفيف من حدة الأزمات المالية وغيرها للنظام التعليمي الرسمي .

وللتصدي لهذه المشكلة رأت منظمة اليونسكو ضرورة استعجال الأخذ بالاجراءات التي تخفف على الأقل من حدة المشكلة كمحاولة تحديد أدق للأولويات في الاصلاحات التربوية والاستعمال الأمثل للامكانات المادية والبشرية وتحسين العلاقة بين سوق العمل والانتاج وبين نظام التعليم وتعبئة أفراد المجتمع لتقديم بعض المساعدات كالعمل وبعض الموارد كالأراضي وما الى ذلك من ألوان المساعدات المالية وذلك من أجل المحافظة على مبدأ تحسين النوعية التربوية وتعميمها في جميع أنحاء العالم التي سارت خطوات تدعو الى التفاؤل . (3)

غير أن وقوف بعض الدول موقفا سلبيا من التعليم الخاص والنظر اليه نظرة استخفاف ومعاملته معاملة الخصم يجعل الأمل في حل الأزمة المالية للأنظمة التربوية الرسمية يكاد يكون مفقودا نظرا لما يمكن أن يقدمه التعليم الخاص من مساعدات لا تتوفر في أي عامل آخر يمكن أن يكون بديلا له نظرا لضيم ...

---

(1) ـ أنظر: اليونسكو . استراتيجية تطوير التربية العربية (المرجع السابق) ص 163 .
(2) ـ أنظر: البنك الدولي . التربية وثيقة سياسة القطاع (المرجع السابق) ص ؟ .
(3) ـ أنظر: المرجع نفسه . 86 ـ 89 .

المشكلة الكبير وارتباطها بالنمو الديمغرافي السريع والتغييرات الاجتماعية والحضارية الكبرى وعليه فان اعادة مكانة الأولوية للتربية في كثير من الدول من الوجهة المالية والاقتصادية يتوقف الى حد كبير على اعادة الاعتبار للتعليم الحر ومعاملته معاملة المساعد وتشجيعه كما يتوقف أيضا على التوظيف الأمثل للامكانيات المادية والبشرية وتحديد أدق للأولويات وتكافؤ الأهداف والامكانات في المخطط الاصلاحية للتعليم وتحسين لمدخلات المنظومة التربوية ورفع مستوى الكفاءة الخارجية للتعليم.

تلك هي الصعوبات والمشكلات التربوية التي تعاني منها الأنظمة التربوية منذ الحربين العالميتين في ظل بروز عقدة ظواهر وتيارات تربوية وهي مشكلات - كما لاحظنها - لها جوانب فكرية تتعلق بصعوبة تجاوز الثنائيات الفردية والجماعية ، والوطنية والعالمية والنظرية والتطبيقية ... الخ . كما لها جوانب فنية تتعلق بصعوبة تجاوز الظروف الموضوعية التي تعيق بلوغ الأهداف التربوية كالنزاعات والصراعات الدولية وصعوبة تمازج المعرفة النظرية بالتطبيقات العملية ، وقلة الموارد المالية ، وسرعة النمو الديمغرافي ، وضعف الكوادر الفنية والمهنية ... الخ . كل ذلك كان له أثره البالغ في ضعف نتائج التجديد التربوي على المستوى العالمي ولاسيما في العالم الثالث منه .

ولعل هذه المشكلات والصعوبات التربوية كانت أكثر بروزا وحدة في كل السياسات التربوية العربية بسبب الظروف التاريخية والمعطيات الحضارية الاستثنائية التي تعيشها الدول العربية . فالى جانب معاناة السياسة التربوية العربية من هذه المشكلات تعيش أيضا مشكلات من نوع متميز تتعلق بالجوانب الحضارية كصعوبة التخلص من الميراث الاستعماري وصعوبة الاهتداء الى استراتيجية واضحة الأهداف في التربية بسبب تعايش المناقضات في سياسة تحديث الوطن العربي المعتمد منذ الاستقلال . وفي الصفحات التالية نحاول أن نبين التجربة العربية في تحديد نظامها التربوي وما آلت اليه المحاولات الرامية الى تحديث وعصرنة التربية العربية

رابعا = التجديد التربوي في ضوء تجربة العالم العربي :

ارتبطت التجديدات التربوية في العالم العربي بقضية ازالة الآثار الاستعمارية

وبعث وجوده الحضاري الآيل الى الزوال ، كما ارتبطت كثيرا باستراتيجيات تحديث الوطن العربي والخروج به من حالة التخلف الذي كان يطغو على جمع مرافق الحياة . فقد كانت هاتان المسألتان مسرحا لتباين الأراء منذ مطلع هذا القرن بين مختلف الاتجاهات الايديولوجية التي كان من أبرزها .

أ ـ الاتجاه الاسلامي . ب ـ الاتجاه التغريبي . جـ ـ الاتجاه الوطني . (1)

فالاتجاه الاسلامي يرى في احياء التراث الاسلامي وتجديده وفي سياسة التواصل الحضاري للأمة الاسلامية من أهم الأساليب لمواجهة التحدي الحضاري الغربي والخروج بالعالم العربي من حالة التخلف . مما أدى الى ظهور استراتيجية انماء وتطوير التعليم الأهلي الذي كان سائدا قبل فترة الاحتلال قصد المحافظة على التراث الاسلامي وتوظيف البعد الاسلامي في جميع مناحي الحياة .

أما الاتجاه التغريبي فيرى في انتحال الديمقراطية الغربية منها والشرقية أنجع وسيلة للخروج من حالة التخلف وذلك تأسيا باوروبا في محاولاتها التغييرية للخروج من حالة التخلف ، وقد روج لذلك كثيرا من المستشرقين وأبناء العرب المسلمين من المفكرين الذين انبهروا بالتجربة التاريخية للأمم الأوروبية في بناء القوميات والوطنيات على أسس الديمقراطية والعلمانية والعقلانية . (2) مما أدى الى بروز استراتيجية انماء التعليم المستحدث الذي نشأ كنتيجة لرواج الفكر التغريبي والسياسة الاستعمارية في بناء وتنظيم التعليم وفقا لمعايير المدنية الغربية .

أما الاتجاه الوطني والقومي فيرى في تكييف الأيديولوجيات الديمقراطية الليبرالية منها والاشتراكية وفقا لمقتضيات العوامل القومية والحضارية للأمة العربية الاسلامية . أهم الأساليب الناجعة لتحديث الوطن العربي والخروج به من حالة التخلف . فكان توظيف العوامل القومية كضرورة تقتضيها قضية ازالة الآثار الاستعمارية ، وانتحال الديمقراطية الشرقية منها والغربية كايدولوجية

---

(1) ـ أنظر: اليونسكو . مجموعة من الأساتذة . استراتيجية تطوير التربية العربية (المرجع السابق) ص ص90 ـ 98 .

(2) ـ أنظر: فهمي جدعان . أسس التقدم عند مفكري الاسلام في العالم العربي الحديث ط2 1981م ص322 ـ 326 .

للنهوض بالمجتمعات العربية هو ما يميز الاتجاهات السياسية للحركات الوطنية ابتداء من سياسة التتريك مرورا بالحركات الوطنية والقومية التي تبنت قضية ازالة الاستعمار ، وانتهاء بسياسة النهوض بالمجتمعات العربية في مرحلة الاستقلال . وقد أدى ذلك الى ظهور استراتيجية اصلاح وتكييف النموذج التربوي المستحدث وفقا للمبادئ الوطنية القومية .

وبانماء هذه الاستراتيجيات والأيديولوجيات المتناقضة التي أفرزتها الفترة الاستعمارية ورثت الدول العربية المستقلة بنية اجتماعية وتربوية مليئة بالثنائيات والمتناقضات ابتداء من ضمير الفرد الى المحيط الاجتماعي والسياسي وقد برزت الثنائية في المنظومات التربوية في انتشار التعليم الأصلي القائم على العلوم والثقافة الاسلامية واللغة العربية وانتشار التعليم المستحدث المنطوي على الثقافة والعلوم الغربية ولغاتها ، ذلك فضلا على ثنائية العلوم النظرية والتطبيقية والازدواجية اللغوية وسياسة المركزية واللامركزية وضعف التعليم في كفايته الداخلية والخارجية وانتشار الأمية والجهل والحرمان التربوي لفئة عريضة من المجتمع .

وللتصدي لهذه المشكلة الترجعية والقضاء على هذه الثنائيات والتناقضات تبنت بعض السياسات العربية الحديثة منهج علمنة التراث الاسلامي وتكييف الأيديولوجيات الديمقراطية كضرورة تقتضيها ازالة التعارض بين العوامل القومية في اطار سياقها الحضاري وبين الديمقراطية في اطارها العلماني . (1) ولما كان تبني الديمقراطية الليبرالية أمرا متعذرا في ظل انتشار الجهل والفقر والصراعات المحلية والطائفية والسياسية فقد انتهجت معظم الدول العربية الديمقراطية الجماعية كأسلوب لتحديث الوطن العربي ولا سيما عند ذوي الاتجاهات الاشتراكية . (2)

وبذلك ارتبط مفهوم الديمقراطية بمفهوم الحرية الجماعية كامتداد للحركات التحررية والتي تتبنى في المنظومة الاشتراكية الغاء التفاوت الطبقي وتقرير

---

(1) _ أنظر : شوقي عبد الحكيم . علمنة الدولة وعقلنة التراث العربي . ط1 . 1979م ص11_13 .
وأنظر : التجارب الديمقراطية في الوطن العربي . ص48 .

(2) _ أنظر : مجموعة من الأساتذة . التجارب الديمقراطية في الوطن العربي . ط1 . 1981 ص117 .

المساواة ، ومن ثم كان احتكار الدول لوسائل الانتاج والتخطيط المركزي من أهم الأساليب المتبناة لمعالجة المسائل الجوهرية الكبرى كالتنمية الاقتصادية والتصنيع والتربية والتعليم ومحاولة القضاء على سياسة التبعية وهي القضايا التي حضيت بمكانة بارزة عند الاستقلال في السياسات العربية الحديثة . (1) ولادراك الدول العربية العلاقة بين الديمقراطية كأسلوب سياسي للتنمية وبين المنظومة التربوية باعتبارها أساس التنمية ، جعل ديمقراطية التعلم والمساواة التعليمية من أهم المسائل التربوية التي حضيت باهتمام كبير في ظل احتكار الدول للتعليم وسياسة التخطيط المركزي باعتبار هذه الأخيرة من أهم الأساليب للتقليص من التفاوت الاجتماعي وازالة الفوارق التعليمية بمختلف أشكالها وضمان لتكافؤ الفرص التعليمية . (2) وفي ظل هذه السياسة حضيت مشكلة التربية في الوطن العربي بأولوية الأولويات في كل الخطط ومشاريع التنمية منذ الاستقلال وقد تجلى ذلك في ابراز أهمية التربية في كل المواثيق العربية وحلقات الدراسات والمؤتمرات المتتالية ولا سيما مؤتمر مراكش سنة (1970 م) وأبوظبي سنة (1977م) في رسم استراتيجيات للتطوير التربية والتعلم ، وكما تبرز هذه الأهمية على وجه الخصوص في الزيادة المستمرة في ميزانية التربية التي تراوحت مابين 20 و 25 % وارتفع معدل نسبة الانفاق على التربية لفترة 1960م 1976م 9ر32% وهي نسبة عالية اذا ما قورنت بالزيادة في معدلات الانفاق على التعليم في الدول الصناعية اذ لم تتجاوز 6 ر14% في نفس الفترة (3) وكان لهذه الأهمية أثر كبير في تكثيف استراتيجيات تطوير التربية من توجيه التعليم نحو الأهداف الوطنية والقومية ومحاولة ربطه بالعمل المنتج وذلك بتحسين مستواه من حيث كفايته الداخلية والخارجية واقرار المساواة التعليمية من غير تمييز وامتداد التعليم الى القرى والأرياف وتعميم التعليم الابتدائي ومحاولة رفع سن الالزام واقرار المجانية

---

(1) _ أنظر المرجع السابق نفسه ص 118 .

(2) _ أنظر: عباسي مدني . مشكلات تربوية في البلاد الاسلامية . (المرجع السابق) ص 250 .

(3) _ أنظر: اليونسكو (جماعة من المؤلفين . استراتيجية تطوير التربية العربية (المرجع السابق) ص 140 .

الكاملة للتعليم وتوسيع التعليم الثانوى والاهتمام بالتعليم الثانوى التقني ...

وعلى الرغم من هذه المجهودات الملحوظة في رفع مستوى التعليم منذ الاستقلال ليستجيب للتغيرات المدنية للمجتمعات العربية فان التعليم مازال في معظم مظاهره متدنيا ولم تستطع استراتيجيات التخطيط التربوى أن تبلغ أهدافها المعلنة فتعميم التعليم الابتدائي بقي حتى سنة 1980 م لم يعمم على الرغم من أنها سنة الموعد الأقصى لتعميم التعليم الابتدائي ، والأمية مازالت تشكل نسبة كبيرة اذ تتراوح مابين 30و60٪ في مجموع الأقطار العربية كما أثبتت الدراسات نسبة التسرب المدرسي لاتزال مرتفعة اذ يتعرض خمس التلاميذ من بين عدد التلاميذ المسجلين في التعليم الابتدائي للتسرب المدرسي . (1)

ذلك فضلا عن أن التعليم الموروث الذى يصفه قونيكسو بالتعليم الملوث بالمدنية الغربية بقي ضعيفا في محتواه التربوى وفي مناهجه وتقليديا في طرقه ووسائله منفصلا عن الجذور الشعبية وتحولاتها الاجتماعية ويبقى كذلك في نظر قونيكو مالم تتغير فلسفته التربوية وفقا للمعايير الوطنية والمحلية . (2) ومن ثم عجزت سياسة تكييف الارث الاستعمارى في التوطين عن تجاوز مظاهر الثنائية والازدواجية وتقاليد الانتقاء والاصطفاء المدرسيين كما لم تستطع الأنظمة التربوية أن تتجاوز حد وتوفير الحد الأدنى من الطلب الاجتماعي المتزايد في الدول العربية عن التعليم .

وبجانب هذه النتائج توجي بعض الدراسات العربية الى أن القوة العاملة العربية مازالت غير مؤهلة تعليميا حتى يمكن الاستفادة منها في الأنشطة الانتاجية بمختلف أنواعها . (3) وكما أكدت دراسات أخرى بأن مشكلة ضعف التعليم في البلدان العربية من أهم العوامل التى ساعدت على استفحال مشاكل التنمية والتطوير. (4)

---

(1) – أنظر: اليونسكو تطورمحو الأمية في الوطن العربي . دراسة تحليلية 79–80 تونس 1981 ص 19–21

(2) – أنظر: أحمد الصيداوى وآخرون . الانماء التربوى (المرجع السابق) ص107 .

(3) – أنظر: نادر فرجاني . هدر الامكانية . ط1 . 1985 . نوفمبر . ص 64 .

(4) – أنظر: اياد أحمد . آثارضارة ومستمرة لضعف الانظمة التعليمية وخطط التنمية في الدول العربية . مجلة العالم سنة 19٢٢م

ولتجاوز هذه المشكلات التي تعاني منها الأنظم التربوية في العالم العربي تسعى بعض الدول العربية منذ سنة 1980م لتغيير أنظمتها التربوية تغييرا جذريا ، والعزوف عن سياسة تكييف الارث الاستعماري ؛ ذلك أن سياسة تكييف الارث الاستعماري في سياسة الاصلاح التربوي قد ثبت فشلها في كثير من بلدان العالم الثالث حتى في قضية حماية الشباب من جذب المدنية المعاصرة ذات المصادر الغربية ، ولذلك تجد المهاتما غندى يقترح لحماية الشباب من الجذب الصناعي والمدنية المعاصرة ، ولحماية الأجيال من خطر التحول الى الآلية في العمل — اعادة بناء النظام التعليمي على الوسائل الذاتية والنفقات المحلية ذات الطابع الانساني ، ومن غير هذه السياسة في نظره سيكون التعليم في كل البلاد المستعمرة مجرد اقتباس من سياسة العنف التي تتنافى وقيمها الحضارية المحلية ، وسياسة العنف عادة لاتتعدى حدود انتاج الآت صماء ولذ فهو يرى أن الطابع الثقافي المحلي يجب أن يسود كل المستويات التربوية والتعليمية . (1)

كما يقترح فريق من التربويين العرب لتجاوز مشكلات التربية والتعليم في البلدان العربية الأخذ بواحد من ثلاثة نماذج تربوية وهي :

1 — النموذ التربوى الأكاديمي . 2 — النموذج التربوى المنتج . 3 — النموذ الثقافي الشامل . (2)

وهذه النماذج لاتعدو أن تكون من صميم تجربة العالم في ميدان التجديد التربوى كما أوضح ذلك مقترحوها باستثناء النموذج الثقافي الشامل الذى لا يتعدى هو بدوره المفهوم الأنثروبيولوجي المعاصر للمعرفة العلمية والثقافية في التربوية

تلك هي التجربة التاريخية للتجديدات التربوية في ظل المعايير الفردية والجماعية والتي لم تستطع أن تتجاوز كثيرا من الثنائيات والمشكلات الفكرية منها والفنية المألوفة في عالم التربية ، سواء في تجربة البلدان المتقدمة كما هو الشأن في تجربة فرنسا

---

(1) — أنظر: المهتما غاندى . التربية الأساسية . ترجمة محمد سبيتى . ص 41—43 .
(2) — أنظر: أحمد السيداوى وآخرون . الانماء التربوى (المرجع السابق) ص 111 .

وبريطانيا وروسيا ، أو بالنسبة للتجربة العربية في التجديدات التربوية كما سبق أن أوضحنا ذلك .

وسواء أكان ذلك في ظل تأثر حركة التجديد التربوي بتغير مفهوم المعرفة أكثر في القرن الثامن عشر والتاسع عشر على الخصوص، أو في ظل تأثرها بالتطبيقات العلمية والتكنولوجية والتغييرات الاجتماعية والحضارية الكبرى منذ خمسينات هذا القرن خصوصا .

ولم تكن التجربة الجزائرية في اصلاح نظامها التربوي في معزل عن هذا الغموض السائد في الفكر التربوي الأوروبي بل كانت التجربة الجزائرية تعاني من الغموض في المنطلقات والأهداف التربوية بحدة أكثر من غيرها بسبب الظرف الحضاري والتاريخي المتميز والذي يتجلى في ثقل الارث الاستعماري .
ولذلك فقد واجهت الاصلاحات التربوية مشكلات وصعوبات أخرى تتعلق بوجودها الحضاري كمشكلة التوفيق بين أصالة التعليم وعصرنته ومواجهة الازدواجية اللغوية ، والارث التربوي الاستعماري ... الخ . وفي الصفحات التالية تبيان أكثر لذلك .

الفصل الثاني

تجربة الجزائر في التجديد التربوي

أولا : الاصلاحات التربوية الجزئية خلال المخططات الانمائية منذ الاستقلال .

1 - المشكلة التربوية غداة الاستقلال وسياسة تكييف الارث الاستعماري :.

ارتبطت الاصلاحات التربوية في الجزائر منذ الاستقلال بقضية ازالة الآثار الاستعمارية - كباقي الدول المستعمرة - فتشير التقارير الوطنية الى أن أوضاع الجزائر غداة الاستقلال في جميع مجالات الحياة مثقلة بتركة استعمارية مليئة كلها بالمتناقضات تبدو مواجهتها وابتكار الحلول المناسبة لمشكلاتها من الأمور المستعصية على الدول الجزائرية المستقلة حديثا . (1)

ففي ميدان التربية والتعليم فقد ورثت الجزائر نمطين من التعليم متناقضين في أصولهما وأهدافهما وهما :

1 - نمط التعليم الأصلي الذي يمتد في أصوله التاريخية الى ماقبل فترة الاستعمار الفرنسي وهو من أصل اسلامي يهتم بالثقافة والعلوم الاسلامية واللغة العربية وعلومها ويهدف الى تأكيد التواصل الحضاري لنمط الحياة في المجتمعات الاسلامية ويحكم قيامه على أسس اللامركزية الادارية . (2) تفرعت مدارسه الى عدة أنواع كالمساجد والمدارس العلمية والكتاتيب القرآنية والزوايا والرابطات العلمية وقد كانت منتشرة عبر أنحاء الوطن (3) وبلغ عددها في العاصمة الجزائرية وحدها على سبيل المثال 100 مدرسة لتعليم القراءة والكتابة والحساب وغيرها من العلوم المدنية والشرعية سنة 1830م . (4)

وبتنوع المدارس تنوعت تبعا لذلك العلوم والمعارف مما سمح بالازدهار الثقافي ورقيه كما يذكر ذلك مارسيل امريطو وفرحات عباس وغيرهما . (5) وبقي هذا النمط من التعليم يمارس وظيفته بحسب الحاجة الاجتماعية والحضارية الى أن تم مشروع احتلال الجزائر ثقافيا وهو المشروع الذي تكلفت به المدرسة الفرنسية

---

(1) - أنظر: وزارة التربية . النشرة الرسمية . للتربية الوطنية . العدد 36 مارس 1976 . ص95 .

(2) - أنظر: عباسي مدني . مشكلات تربوية في البلاد الاسلامية (المرجع السابق) ص92-93 .

(3) - أنظر: أبو القاسم سعد الله . تاريخ الجزائر الثقافي من القرن العاشر الى الرابع عشر ص ص315 - 359 .

(4) - أنظر: أنيسة بركات التأثير الثقافي في الأسرة الجزائرية من الاحتلال الى استرجاع الاستقلال مجلة الثقافة . العدد 82 السنة 14 يوليو أغسطس 1984 ص197 .

(5) - أنظر: المرجع نفسه ص198 .

ذات المنزع الوضعي والشروع في الوقت نفسه في اغلاق المعاهد والمدارس الاسلامية التي لم ينبثق منها الا 16 مدرسة ابتدائية 1880م . (1) وبقي هذا النوع من التعليم الأصلي معطلا في جميع مجالاته الى أن تشكلت جمعية العلماء المسلمين الجزائريين سنة 1931م وأعادت احياءه وبدأ يمارس وظيفته من جديد في نشر الثقافة الاسلامية ونشر المدارس والمعاهد عبر أنحاء الوطن لتعلم أبناء الأهالي الجزائريين والرد على سياسة التنصير والفرنسية والاندماج التي كانت معتمدة كسياسة لتنصير المسلمين وغزهم حضاريا (2) ، واستمرت مدارس الجمعية رغم الضغوط الاستعمارية التي كانت تعيق الى حد كبير نشاطها التعليمي والاجتماعي والسياسي الى ما بعد الاستقلال تؤدي وظيفتها في حدود طاقتها في نشر التعليم والثقافة الاسلامية في مختلف العلوم .

2 - نمط التعليم المستحدث وهو من أصل فرنسي يعود الى ميراث الجمهورية الثالثة ذات المنزع الوضعي في فرنسا وصدور مرسوم 1883م بشأن تعميم التعليم وإلزاميته ومجانيته . (3) وبدأ تطبيق المرسوم في الجزائر باعتبارها مستعمرة فرنسية بانشاء 15 مدرسة وزارية . (4)

ويهدف هذا النمط من التعليم كما يراه جوستاف لوبون في الجزائر الى خدمة الأهداف الاستعمارية وذلك بتكوين فئة هزيلة من الشباب مزدوجة اللغة متناقضة التفكير وقد اقترح لوبون مضمونا فنيا ومهنيا لهذه المدارس حتى يكون أبناء المستعمرات مجرد أعوان في المستعمرات وفي خدمة المستعمرين . (5) ويرى عبد الحميد بن باديس أن من أهداف هذه المدارس تنصير المسلمين وتحويلهم

---

(1) - أنظر: شارل روبير أجيرون . تاريخ الجزائر المعاصر ت . عيسى عصفور . ط1 . 1982 . ص112 .

(2) - أنظر: تركي رابح . التعليم القومي والشخصية الجزائرية . (1431-1956) ط2 . 1981 . ص105 - 142 .

(3) - أنظر: عبد القادر جغلول . تاريخ الجزائر الحديث دراسة سوسيولوجية . ت . خليل أحمد خليل ط2 . 1982 . ص77

(4) - أنظر: شارل روبير أجيرون . تاريخ الجزائر المعاصر . (المرجع السابق) . ص112 .

(5) - أنظر: أبو خلدون ساطع الحصري . أحاديث في التربية والاجتماع . ط2 . 1985 . ص256-257 .

عن دينهم ولغتهم . (1) وكما يذهب الى هذا الرأي عمر فروخ واعتبر غزو الجزائر ثقافيا انما هو جزء من مشاريع تنصير المسلمين كحرب صليبية في البلاد الاسلامية عموما (2) ، غير أن قرار 1883م الصادر بشأن تعميم التعليم سرعان ما اصطدم بمناقشات حادة تبين مؤيدين ومعارضين في تطبيقه على أبناء المستعمرات، فالمؤيدين يهدفون الى تكوين نخبة من الأهالي تخدم مصالح فرنسية، والمعارضين يستنكرون لمبررات اقتصادية وتحسبا لما قد يثير هذا النوع من التعليم من استنكار الأهالي له ونمو حس المطالبة ضد القمع الثقافي الممارس آنذاك في المستعمرات الفرنسية ، وفي ظل هذه التناقضات في سياسة تعليم أبناء المستعمرات الفرنسية بين مؤيدين ومعارضين نتيجة للاضطراب السياسي في فرنسا آنذاك، وأمام تردد أولياء أبناء الجزائريين فيما يتعلق بتعليم أبنائهم في مدارس المستعمر كان مبدأ تعميم التعليم قد بدأ في الاختفاء منذ 1887م ، وأصبح محصورا في تكوين فئة من الذين يحتاجهم الاستعمار لخدمة مصالحه . (3)

ومن ثم كانت سياسة التجهيل هي المفضلة لتثبيت الاستعمار في نظر السياسة الاستعمارية ولم يتعد تعميم التعليم نسبة 6٪ سنة 1929م للمواطنين الجزائريين طيلة أربعين سنة منذ صدور المرسوم الآنف الذكر . (4) وبلغت الأمية 95٪ ابان الثورة التحريرية رغم جهود العلماء المسلمين في تعليم أبناء الجزائريين وبقي هذا النمط من التعليم يمارس وظيفته في نشر الثقافة واللغة الفرنسية وتشويه تاريخ الجزائر الاسلامي ومحاربة كل مايتعلق بالتعليم الاسلامي الى غاية الاستقلال . حيث ترك منظومة تربوية ذات طابع فرنسي بكل أبعادها وتعمل بعمق في اتجاه مضاد للمبادئ الوطنية الجزائرية الجديدة في التعليم ، كالتعريف والمساواة في التعليم ، وتكافؤ الفرص ... الخ . (5) اذ عزلت اللغة العربية

---

(1) — أنظر: عمار طالبي . عبد الحميد بن باديس . حياته وآثاره ، ج1 ، ط2 ، 1983 ، ص34—35 .

(2) — أنظر: عمر فروخ . مصطفى خالد . التبشير والاستعمار في البلاد العربية ، ص194 .

(3) — أنظر: عبد القادر حلوش . تاريخ الجزائر الحديث (المرجع السابق) ص79 .

(4) — أنظر: أحمد مهساس . التعليم والثقافة في الجزائر خلال الحقبة الاستعمارية . مجلة الثقافة . العدد 85 . السنة الخامسة يناير فبراير 1985 ، وزارة الثقافة ، ص63 .

(5) — وزارة التربية ، النشرة الرسمية عدد خاص ، 1976 ، ص95 .

عن كافة النشاطات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والادارية والتربويــة بحجة عدم قدرتها على مسايرة التحولات الاجتماعية والتكنولوجية للعصر الحديث مما أدى الى ظهور ذهنيات من أبنائها تمارس الضغط عليها وترفع شعارات ضدها في حين عززت اللغة الفرنسية على كل المستويات ولا سيما المستوى الادارى الذى عبر عنه ميثاق 1964م " بأنه امتداد للادارة الفرنسية بكل ما فيها من ثقل وبيروقراطية ". (1) كل ذلك ساعد على تواجد الفكر الثقافي الفرنسي ممثلي البرامج التربوية المفرنسة في محتواها ومبادئها ولغتها ، وعزل المنظومة التربوية من حيث مبادئها ومحتواها وأهدافها عن الجذور الشعبية والحضارية للمجتمع الجزائرى،كما ترك الأمية رغم جهود العلماء المسلمين متفشية ومنتشرة لدى أغلبية الشعب وبلغت نسبتها أكثر من 98% . (2) حتى أنه لا يكاد يوجد أثر للتعليم في المناطق الريفية حيث يقطن أغلبية الشعب ويوجد أكثر من مليـون طفل في سن الدراسة خارج المدرسة ، اذ لم تتعد نسبة الأطفال الجزائريين المسجلين في المدارس الرسمية نسبة 14% من مجموع أطفال 6 سنوات غداة الاستقلال 1962م . (3)

ذلك نتيجة منطقية لسياسة التجهيل والنقص المهول للهياكل القاعدية الضرورية لاستيعاب التدفق المدرسي وندرة المعلمين والمشرفين التربويين والاداريين ولا سيما في المناطق الريفية ، كما ترك الازدواجية اللغوية والفكرية وكل أشكال التميز التربوى الأمر الذى تولد عنه تناقض في التفكير للاجيال وحرمان تربوى كبير لكثير من الفئات الشعبية . .

تلك هي أهم المشكلات التي كان يعاني منها النظام التربوى ابان الاستقلال مما جعله في محل ضعف لا يستطيع تحمل مسؤولية تمكين ذكاء الأفراد من الفعالية الايجابية وأحداث النشاط الابتكارى والتوليد الحضارى لمختلف المؤسسات

---

(1) – الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية ميثاق الجزائر 1964م ، ص93 .

(2) – أنظر: عبد الرحمن سلامة بن دراية : التعريب في الجزائر من خلال الوثائق الرسمية ط 1981م ، ص32 .

(3) – أنظر: خلاصة الحصيلة الاقتصادية والاجتماعية للعشرية 67– 1968 مايو 1980م ص203– 205 .

الاجتماعية والاقتصادية في ظل هذه الثنائيات والمتناقضات التي تتنافى ومبادئ الوطنية الجديدة فضلا عما تعانيه الحياة الاجتماعية والاقتصادية من تخلف كبير .

واذا كانت المشكلة الوطنية الكبرى تتلخص في البحث عن أنفع المناهج وأنجع السبل للتخلص من الآثار الاستعمارية والخروج من حالة التخلف واللحاق بالركب الحضاري فمن البديهي أن تكون لهذه المشكلة التي احتدم حولها الصراع بين القوى الاجتماعية والسياسة آنذاك ، صداها العميق على مستوى نظام التربية والتعليم . [1] اذ أن المؤسسة التربوية هي أولى من غيرها لتحمل مسئولية الرقي الحضاري. ومن ثم كانت الضرورة أكثر الحاحا على الدولة للاهتمام بالتربية وادراجها ضمن الأولويات لاعادة بنائها وتشكيلها وفقا لمبادئ الوطنية الجديدة وخبرة الأمة الجزائرية الأصلية التي لا يتأتى لها النماء والبقاء والاستمرارية الا في ظل نظام تربوي متجدد تبعا لشروط التوليد الحضاري التي من أهمها بناء التعليم على نظام القيم الحضارية للمجتمع وتبنى معاييره الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ولذلك كانت قضية اختيار السياسة المثلى لتجديد نظام التعليم واصلاحه من أبرز القضايا الاجتماعية التي تباينت حولها الآراء ووجهات النظر آنذاك فعلى الرغم من صفاء الطرح الذي طرحته جمعية العلماء المسلمين عشية اندلاع الثورة التحررية والقاضي بالاخذ بنظام التعليم الأصلي وتطويره في ظل خبرة الأمة الذاتية ومقتضيات الحاجة الاجتماعية والفردية ، الا أن هذا الطرح الاسلامي في أصله لم يحظ بالقبول أثناء حوار مؤتمر الصومام 1956م الذي رفض السياسة التعليمية التي تبنتها جمعية العلماء المسلمين ، وأقر المؤتمر كبديل لذلك تبنى مبدأ العصرنة والديمقراطية التعليمية لتأسيس النظام التربوي العام في الجزائر . [2] وعليه كان برنامج طرابلس (جوان 1962م) قد أبرز أول بوادر سياسة الاصلاح الاجتماعي التي أخذت مفهوم الثورة الشعبية الديمقراطية كمعيار

---

(1) — أنظر: شارل روبير أجيرون . تاريخ الجزائر المعاصر . (المرجع السابق) ص110 وأنظر: محمد العربي الزبيري . الغزو الثقافي في الجزائر . 1962 — 1982 الرؤيا العدد 3 . السنة 2 — 1983م . ص12 — 17 .

(2) — أنظر: أحمد بغلي سيد . جوانب من سياسة الجزائر الثقافية . ط 1980م . ص14 .

أساسيي لهما في كل تنظيم للحياة الاجتماعية . (1) وأدرجت السياسة التربوية ضمن هذا الاصلاح الاجتماعي ، وشرع فعليا في صياغة الحلول التربوية وتطبيقها في المدارس تدريجيا ، وفقا لما نص عليه مؤتمر الصومام وبرنامج طرابلس ، وقد جاءت معالم السياسة التربوية في ضوء منظور الثورة الشعبية الديمقراطية آنذاك واضحة ومحددة في سياسة الجزائر الثقافية نلخصها فيما يلي :

1 ـ استعادة الثقافة الوطنية والتعريب التدريجي للتعليم .

2 ـ جزأرة البرامج التربوية وتكييفها مع واقع البلاد .

3 ـ المحافظة على التراث الوطني .

4 ـ توسيع التربية الجماهيرية .

5 ـ تأسيس نظام دائم للأميين .

6 ـ تعميم التكوين المهني ، واعطاء المكانة المرموقة للتعليم التقني في البرامج المدرسية . (2)

غير أن فكرة التعاون الثقافي مع فرنسا والمدرجة في اتفاقية افيان . (3) وتشجيع فكرة الابقاء على الفرنسيين كمتعاونين من ضرورات الحياة الاقتصادية والادارية والثقافية كما سجل ذلك برنامج طرابلس كان له أثر كبير في انتهاج سياسة تكييف الارث الاستعماري وفقا للمبادىء الوطنية الجديدة وما تقتضيه مرحلة الاستقلال ولا سيما عندما تدعم ذلك بالقانون 31 ديمبر 1962م الذي ينص على استمرار الجزائر في تطبيق التشريع الفرنسي الا فيما يتعارض مع السيادة الوطنية (4) ولذلك كانت الحلول الآنفة الذكر لمشكلات التربية والتعليم ذات الطابع الاستعجالي ـ التي تبناها برنامج طرابلس كوثيقة عمل للاصلاح

---

(1) ـ أنظر: عبد القادر جغلول . تاريخ الجزائر الحديث (المرجع السابق) .ص222 .

(2) ـ أنظر: أحمد بغلي سيد . جوانب من سياسة الجزائر الثقافية .ص13 ـ 18 . وأنظر ملفات وثائق حزب جبهة التحرير الوطني .رقم 24أوت 1976 . ص45 .

(3) ـ أنظر: يوسف بن خدة . اتفاقيات افيان . ت. لحسن زغدار . 1987 .ص119 .

(4) ـ أنظر: ميثاق الجزائر سنة 1964م .ص93 .

التربوي في الجزائر وقد شرع في تحقيقها تدريجيا منذ الاستقلال كاسترجاع اللغة الوطنية وتكييف التربية الوطنية تدريجيا مع حاجيات المجتمع الجديدة ومحاولة ارساء بعض القواعد المادية لبعض مبادىء المنظومة التربوية كديمقراطية التعليم والجزأرة والتعريب والاهتمام بالعلوم وتربية الكبار ومحو الأمية ومحاولة استرجاع الثقافة الوطنية . (1)

غير أن الشروع في ذلك كان جزئيا الى حد بعيد بحيث لم يتعد حدود تخفيف الاوهمات وما يبرر سياسة الانتقال ، فلم تتعد الاجراءات الأولى لسياسة تكييف الارث الاستعماري حدود اعادة تسيير المؤسسات الثقافية والتربوية الموروثة بالاضافة الى احداث بعض مؤسسات التكوين وبناء مدارس جديدة تلبية لحاجات التوسع المدرسي . (2) ولم تستطع هذه السياسة تغيير الارث الاستعماري ذو الأبعاد الليبرالية والمعايير الفردية كما كانت عاجزة عن مواجهة الظهور الحضاري والتبعية الثقافية بل لم تزد تلك الاجراءات الأولى لاصلاح نظام التربية والتعليم الا مزيدا من تعميق الثنائية الفكرية والازدواجية اللغوية على أوسع نطاق . (3) وقد تجلى ذلك في انقسام النظام التعليمي الى عدة أقسام كالقسم المعرب بجانب القسم المفرنس والتعليم الأكاديمي النظري بجانب التعليم الفني والمهني والتعليم الأصلي بجانب التعليم المستحدث ، و المدارس النظامية بجانب المدارس الحرة ، فكان ذلك كله يهدد وحدة الأمة ككيان روحي ويهدد وحدة الأمة ككيان سياسي الأمر الذي يستدعي الاستعجال في اصلاح النظام التعليمي كحاجة ملحة تقتضيها الوحدة الوطنية . وعليه كانت النزعة الاجتماعية والتوجيه الاشتراكي للسياسة العامة التي تبنتها الجزائر سنة 1965م للخروج من حالة التخلف والتبعية والقضاء على المعايير الفردية

---

(1) _ أنظر: أحمد طالب الابراهيمي . من تصفية الاستعمار الى الثورة الثقافية (62_ 1972) ت. حنفي بن عيسى . ص79 .

(2) _ أنظر: الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية . جهود السنوات العشر. ص236 .

(3) _ أنظر: محمد العربي الزبيري . الغزو الثقافي في الجزائر 62 _ 1982م . الرؤيا العدد 2 . 1983م . اتحاد الكتاب الجزائريين . ص18 .

الليبرالية تقتضي التغيير الشامل لكل البنى الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية الموروثة وتنظيم شؤون الدولة وفقا لمعايير الحياة الجماعية المشتركة التي تعتمد على احتكار الدولة لوسائل الانتاج كضمان لتحقيق تكافؤ الفرص والتوزيع العادل للثروة الطبيعية وتحقيق مبدأ المساواة . فكانت قضية اصلاح النظام التربوي الموروث تتجه لجعل المدرسة تندرج ضمن الملكية الجماعية لضمان مبدأ المساواة وتكافؤ الفرص التعليمية وقد استأنفت الثورة الاشتراكية منذ 1965م ما أقره مؤتمر الصومام 1956م وبرنامج طرابلس 1962م الذي كان قد انضم الى الوجود في القرار الاقتصادي والاجتماعي وميثاق الجزائر 1964م . (1) وتقدت هذه الثورة العزم على أن يكون التعليم وطنيا وعلميا في ظل معايير الديمقراطية الاشتراكية والحياة الجماعية المشتركة . (2)

وتعني الوطنية استرجاع الثقافة الوطنية والتعريب التدريجي للتعليم وجزأرته ، وتعني الثورية ترسيخ المفاهيم الاشتراكية بازالة الفوارق الاجتماعية والطبقية في التعليم والقضاء على فكرة الانتقاء المدرسي وثقافة النخبة ليحل محل ذلك التعليم الجماعي والثقافة الشعبية والتعليم الجماهيري ، وتعني العلمية الاهتمام بالبحث العلمي وتعزيز التعليم التقني والفني لحاجيات الاقتصاد الوطني ومتطلبات التنمية الاجتماعية لتحقيق الثورة الاشتراكية . (3)

ولما كانت الظروف الموضوعية للحياة الاقتصادية والاجتماعية تستدعي أن تكون الأولوية لبناء القاعدة المادية . (4) ونظرا للمنهج الاشتراكي في التغيير ، كانت القضايا المستعجلة لبناء الدولة الاشتراكية الحديثة من أساسيات العمل المنهجي للاتجاه الأيديولوجي الجديد ، كالشروع في سياسة التأميمات واحتكار الدولة لوسائل الانتاج وسن القوانين التنظيمية والتشريعية للمجتمع الاشتراكي

---

(1) — أنظر: وزارة التخطيط والتهيئة العمرانية . خلاصة الحصيلة الاقتصادية والاجتماعية للعشرية (67 — 1978م) . ص 204 .

(2) — أنظر: الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية . جهود الجزائر في العشرية ص 239 .

(3) — أنظر: المرجع نفسه . ص 239 — 243 .

(4) — أنظر: وزارة التربية النشرة الرسمية للتربية الوطنية . عدد خاص . 1976م الجزائر ص 94 .

ومواجهة مشكلة البطالة والأمية ... الخ . (1)

وفي ظل هذا المنهج وسياسة احتكار الدولة للتعليم والتسيير المركزي ارتفعت بشكل ملحوظ ميزانية التربية والتعليم خلال المخططات الانمائية الثلاثة الأولى من 880000 ألف دينار جزائري سنة 1967م الى 2804000 ألف دينار جزائري سنة 1976م (2) ، ويعد هذا الارتفاع فيما ترصده الدولة للتربية والتعليم ايجابيا الى حد بعيد اذا ما قورن بالقطاعات الاستهلاكية الأخرى مما يدل على ادراج التربية والتعليم ضمن أولويات اهتمامات الدولة مما سمح بامكانية امتداد المدارس بقوة نحو القرى والأرياف استجابة لمبدأ ديمقراطية التعليم والمساواة التعليمية فعمت المدارس كل القرى والأرياف كخطوة أولى لتحقيق مبدأ الزامية التعليم الابتدائي وتعميمه والقضاء بصفة تدريجية على خطر الأمية التي تتزايد نسبتها باستمرار، (3)

2 ـ نمو التعليم خلال المخططات الانمائية الثلاثة :

فقد حاول المخطط الثلاثي مواجهة الأمية التي كانت تشمل أكثر من 74،6% من الأطفال البالغين 10 سنوات وما يقرب 54% من فئة (6 ـ 13) سنة غير مسجلين في المدارس الابتدائية وبلغ عدد الأطفال الذين هم في سن الدراسة مايقرب من 2،87 مليون في العام الدراسي (66 ـ 1967م) ولم يسجل منهم في المدارس الا 47،8% (4) وقد استطاعت السياسة التعليمية خلال هذه الفترة أن تظهر بوضوح استمرارية الزيادة والنمو في نسبة التعليم الابتدائي في جميع جوانبه الكمية ، كالتزايد السنوي لعدد المنتسبين للتعليم الابتدائي والذي يقدر بـ 7،2% للاناث والذكور على السواء وتقليص التعاون الأجنبي وارتفاع نسبة الجزأرة بفضل سياسة تكوين المعلمين باللغة العربية والفرنسية ... الخ .

غير أن ذلك كان دون الأهداف المرتقبة خلال هذه الفترة والتي كانت تتطلب رفع مستوى التعليم 6 درجات واستيعاب 1،84 مليون تلميذ بسبب نقص الهياكل

---

(1) ـ أنظر: المرجع السابق نفسه . 94ـ 95 .

(2) ـ أنظر: وزارة التربية والتعليم الأساسي . الجزائر بيانيات احصائية لسنة 80ـ1981 عدد رقم 19 مارس 1981 ص32 .

(3) ـ أنظر: أحمد طالب الابراهيمي . من تصفية الاستعمار الى الثورة الثقافية (المرجع السابق) ص171 .

(4) ـ أنظر: وزارة التخطيط والتهيئة العمرانية . خلاصة الحصيلة الاقتصادية والاجتماعية للعشرية 67ـ78 ماي 1980م ص205 ـ 206 .

القاعدية والامكانات المادية والبشرية . (1)

وحاول المخطط الرباعي الأول أن يتدارك النقص الملحوظ في المنظومة التربوية الذى يكتنف جميع جوانبها الكمية والنوعية وقد استطاعت الخطة أن ترفع نسبة الجزأرة الى 7ر94٪ في التعليم الابتدائي ونسبة 21ر75٪ في التعليم المتوسط كما استطاعت أن ترفع مستوى الانتساب المدرسي للتعليم الابتدائي وترفع في نفس الوقت نسبة الانتقال الى السنة الأولى من التعليم المتوسط كما شرعت الخطة في انشاء المتاقن التجريبية تعويضا للتكميليات الخاصة بالتعليم التقني والفلاحي وقتئذ . (2)

غير أن ذلك كان كله دون المستوى المطلوب ، فإنها سلك المعربين الذى يعتبر من أهم أهداف الخطة لم يتجاوز نسبة تخفيظه من 58ر29٪ في سنة 1970 م الى 41ر17٪ في نهاية المخطط ، كما كانت نسبة الانتقال الى التعليم المتوسط لم تتعد 11ر1٪ ويعود السبب في ذلك الى نقص كبير في نسبة الانجاز للمشاريع المبرمجة خلال الخطة ، فلم تتعد نسبة الانجاز بالنسبة للاقسام الدراسية 63٪ والمقاعد البيداغوجية في التعليم المتوسط 55٪ . (3)

أما الخطة الرباعية الثانية فقد أبرزت بعدا آخر في السياسة التعليمية يتمثل في الاهتمام بارساء القواعد الفكرية لنظام التعليم بجانب الاستمارية في تثبيت المبادئ الأولية للتوسع الكمي للتعليم وبناء الهياكل القاعدية ومؤسسات التكوين ، وادمجت الخطة التربوية ادماجا كليا ضمن التخطيط التنموى الشامل ، واستهدفت الاستجابة الكاملة للطلب الاجتماعي وزيادة التوسع المدرسي وتحقيق الحد الأدنى من الوسائل والهياكل والقواعد الفكرية التى تكمن من آقامة منظومة تربوية جديدة ، غير أن نتائجها لم تكن في المستوى المطلوب ، فارتفاع النسبة المقررة لانتساب أطفال عمر (6 سنوات)

---

(1) _ أنظر: المرجع السابق نفسه ، ص 211 .

(2) _ أنظر: حزب جبهة التحرير الوطني ، التخطيط والتنمية ج 1 ، تقييم المخططات الانمائية ديسمبر 1983م ، ص 28 .

(3) _ أنظر: المرجع نفسه ، ص 28 .

في التعليم الابتدائي الى 90٪ لم تتجاوز حدود 78٪ وارتفاع النسبة المقررة لانتساب فئة (6 ـ 13 سنة) الى 80٪ لم تتجاوز 72٪ وارتفاع نسبة الانتقال الى التعليم المتوسط الى 85٪ لم تتجاوز 52,47٪ بنسبة 10٪ خلال سنوات المخطط ، ذلك اضافة الى الضعف الملحوظ في انتساب البنات الذي لم يتجاوز نسبة 10٪ في التعليم الابتدائي ونسبة 29,64٪ في التعليم المتوسط من مجموع الذكور.(1) ويعود السبب في ذلك الى نقص كبير في انجاز الهياكل القاعدية اللازمة للاستيعاب المدرسي المطلوب ، فمجموع ما تحقق خلال الخطة الرباعية الثانية من الهياكل القاعدية عبارة عن المتراكم الباقي للانجاز من الخطة الرباعية الأولى ولم يشرع في تنفيذ المشاريع المبرمجة في هذه الخطة ، وعلى الرغم من الارتفاع الملحوظ في الاعتمادات المالية ومشاريع الاستثمار لوزارة التربية والتعليم خلال المخططات الثلاثية اذ بلغت في مجملها ثلث ميزانية الدولة في عام 1975م ،(2) الا أن الانجاز كان ضعيفا جدا ويرجع ذلك الى عجز جهاز التربية في تحقيق الاستثمارات التي لم تتعد حدود 41٪ وبقي ما يقرب من 59٪ مجمدة.(3)

أما في مجال التكوين فعلى الرغم من ارتفاع عدد المعلمين في التعليم الابتدائي وتجاوز حدود التقديرات المحتملة الى الضعف ، الا أن ذلك لم ينهي قضية التعاون الأجنبي سواء في التعليم الابتدائي أو المتوسط ، وبلغ العجز في ذلك ما يقرب من 2000 معلم في الابتدائي و 500 أستاذ في التعليم المتوسط ولم تتعد سياسة انهاء التعاون الأجنبي عند نهاية المخطط حدود 64,81٪ في التعليم الابتدائي 44,48٪ في التعليم المتوسط ،(4) أما بالنسبة للنوعية التربوية فقد استهدفت الخطة بناء الأرضية للاصلاح الشامل واهتمت أكثر بالتنظيم البيداغوجي وتحسين الوسائل وانهاء تعريب التعليم المتوسط وتوحيد التعليم بالغاء التعليم الأصلي

---

(1) ـ أنظر: المرجع السابق نفسه ، ص28.

(2) ـ أنظر: أحمد بلعلي سيد ، جوانب من سياسة الجزائر الثقافية ، (المرجع السابق) ص18.

(3) ـ أنظر: وزارة التخطيط والتهيئة العمرانية ، خلاصة الحصيلة الإقتصادية والاجتماعية للعشرية 67ـ1978م ، ص217.

(4) ـ أنظر: حزب جبهة التحرير الوطني ، تقييم المخططات الانمائية (المرجع السابق) ص29ـ30.

والمدارس الحرة اثر صدور الأمر المتعلق باصلاح التربية والتكوين 1976م . (1)

ولعل الأثر البارز في تطوير النوعية التربوية ، هو ما تمثل في محاولة تطوير المناهج التي قامت بها اللجنة الوطنية للاصلاح المنبثقة عن التعديل الوزاري الذي جرى سنة 1971م وانشاء وزارة التعليم الابتدائي والثانوي في 13 مارس 1971م اذ بدأ التفكير الجاد في تغيير المنظومة التربوية خلال خطة طويلة الأمد تستغرق 15 سنة . ومنذ الخطة الرباعية الثانية انصب الاهتمام على أعداد البرامج واستحداث تعليم متعدد التقنيات وتحويل متوسطات التعليم التقني والمهني الى متوسطات التعليم المتعدد التقنيات وتحضير خطة التغيير التربوى الشامل من طرف اللجنة الوطنية للاصلاح . (2)

3 — تقييم نتائج تجربة الاصلاح التربوى من 62 الى 1980م :

على الرغم من الأولوية التي حضيت بها التربية والتعليم منذ الاستقلال ورغم الجهود المبذولة في رفع مستوى التعليم بصفة عامة ، الا أن ذلك قد اكتنفه كثير من النقص في الاستجابة للطلب الاجتماعي خلال مخططات التنمية الثلاثة ومشاريع الاستثمار لسنتي 78 — 1979م كما أشرنا الى ذلك آنفا ونستطيع تلخيص مواطن العجز والضعف فيما يلي :

ففي ميدان الاعداد المادى عموما تشير التقارير الوطنية الى أن المتراكم الاجمالى الذى لم يتم انجازه خلال المخططات الانمائية ومشاريع الاستثمار لسنتي (78 — 1979م) والذى اعتمد كأساس العمل لاعداد الخطة الخمسية (80 — 1984م) فقد بلغ في مجال المنشآت القاعدية 11500 قاعدة تربوية ، 511 متوسطة ، 4 مراكز لتكوين الاطارات ، 10 مراكز جهوية للنشر والتوزيع ، 31 معهد لاعداد المعلمين . (3)

ويرجع السبب في ذلك حسب نفس التقارير (4) الى جملة من الأسباب نذكر

---

(1) — أنظر: الجريدة الرسمية العدد 33 ، لسنة 1976م الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية .

(2) — أنظر: عبد القادر بن محمد ، دراسة حالة في الجزائر ، همزة الوصل العدد 11 ، لسنة 75 1976 ص72—80 ، وأنظر ، أحمد طالب الابراهيمي ، من تصفية الاستعمار الى الثورة الثقافية ص167—189 .

(3) — أنظر: حزب جبهة التحرير الوطني ، تقييم المخططات الانمائية (المرجع السابق) ص31

(4) — أنظر: حزب جبهة التحرير الوطني ، التخطيط والتنسيق 2 توجيهات التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، على المدين المتوسط والطويل ، 19 سبتمبر 1983 ، ص22 .

منهـــا •

1 ــ نقــص الخبــراء والفنيين المختصين على مستـوى الولا يـات والبلـد يـات أدى الى الغاء كثير من المشـاريـع واهمـال بنايـات أخـرى من طرف السلطـات المحلية كمـا أدى الــى تشتيـت بعـض المشـاريـع المـدرسيـة الى أقسـام متفـرقـة على مختلـف القـرى هنــــا وهنـاك لاسيما في الأريـاف من طـرف رؤسـاء المجـالس الشعبيـة لأغـراض شخصية وأخـرى عرقيـة ذلك في غيـاب الخريطة المدرسيـة التى تحـدد وحـدة تكـامـل المشـروع المدرسي •

2 ــ ضعـف انجـاز المشـاريـع المـدرسيـة وتحقيقهـا في وقتهـا المحـدد من طـــــرف البلديـات اما لعجـزها المالـي أو لعـدم قـدرتهـا على توظيـف الامكانـات الماديــة المتوفـرة لديهـا لنقـص الشـروط الموضوعيـة لذلك ، اذ لم تتعـد نسبـة الانجـاز مـــن المشاريـع المدرسية الأسـاسيـة في مجـال البنـايـات حـدود 37٪ طيلـة سنـــوات المخططـات التنمويـة الثـلاثـة •

3 ــ ضعـف التنسيـق بين البلـديـات والمصـالح المختلفـة الأخـرى في انجـاز مشاريـع وزارة التربيـة والتعليم على مستـوى المرحلـة الابتـدائيـة •

4 ــ ضعـف تنفيـذ مشاريـع الاستثمـار المرخصـة لوزارة التربيـة بسبـب احتكـار القطاعـات الاقتصـاديـة الأخـرى لوسـائـل البنـاء والتجهـيز •

5 ــ البيروقراطيـة الاداريـة التى كثـيرا ماكـانت عائقـا كبيرا في الشـروع في تنفيـذ المشاريع وايجـاد ظـروف لا تسمـح بانهـاء المشـروع في وقتـه المحـدد ذلك اضافـة الى ماتعانيــه السوق الوطنيـة من افتقار شـديـد للمـوانـد الأوليـة والوسـائـل الضـروريـة لانجـــــاز المشـاريـع •

فلهـذه الأسبـاب وغيرهـا كانـت مؤسسـات التعليم الابتـدائي والمتوسـط ومؤسسات التكويـن بقيـت على مـدى المخـططات الانمائيـة الثـلاثـة غـير متكافئـة مـع متطلبـــات تـــزايد احتياجات المجتمـع من التعلـيم الابتـدائي ممـا انعكـس على تحقيـق الأهـداف النظريـة المرتقبـة • فقـد انتقلـت نسبـة الانتسـاب المدرسـي لفئـة السـن (6 ــ 13) من 31 ٪ 1962م ــ 1963م الى 47,8 تقريبـا في سنـة 1966م ــ 1967م والى 72٪ في سنـــــة 1978 ــ 1979م ، والى 90٪ في سنـة 1980 وكـان تقـديـر نسبة التزايـد السنـــــوى لعـدد التلاميـذ لم يتجـاوز خلال المخـططات الثـلاثـة حـدود 7,2 ٪ ، 9,3٪ 6٪ على

التوالي وقد لوحظ على هذا الارتفاع في نسبة التعليم أنه لم يتراعى فيها مبدأ المساواة والتوازن الجهوي، فقد ورد في التقرير أن هناك اختلافا كبيرا بين الوسط الريفي والوسط المدني ، وبلغت نسبة الانتساب المدرسي لفئة (6 – 13) في سنة 1977م . 88,5٪ في الوسط المدني بينما لم تتعد نسبة 53,1٪ في الوسط الريفي،وقد قدرت نسبة الاناث في ذلك 59,2٪ . 80,8٪ بالنسبة لنسبة الذكور . ويعود ذلك الى نقص الهياكل القاعدية للتعليم الابتدائي في الوسط الريفي ، وغلق بعض المدارس أحيانا لعدم توفر المعلم ، وتباعد المدارس عن المناطق السكانية التي كثيرا ما كانت هي الأخرى متفرقة يصعب معها تحقيق التوازن في تخطيط المدارس من حيث البعد المكاني للمساكن المتفرقة هنا وهناك.

وكما انعكس ذلك على تجسيد أهم مبادئ نظام التربية والتعليم – حتى على الجوانب الكمية فعلى الرغم من الارتفاع السريع لعدد المسجلين في التعليم الابتدائي الى أنه كان دون مستوى الطلب الاجتماعي ، اذ لم تستطع الهياكل القاعدية المتوفرة خلال هذه الفترة استيعاب جميع الأطفال الذين بلغوا سن الدراسة ، فلم تتعد قدرة الاستيعاب نسبة 72,5٪ وهي نسبة تعميم التعليم وبقي مايقرب من 27٪ من الأطفال البالغين من 6 – 14 سنة غير مندمجين في المدارس،ولا سيما في الوسط الريفي ، وما يقرب من مليون شاب غير مندمجين في نظام التكوين ولا في سوق العمل . (1)

كما انعكس ذلك أيضا على نوعية التعليم باكتظاظ الأقسام الدراسية ونقص التجهيزات والتأطير وضعف التسيير الاداري . ولعل العلاقة بين العناصر المباشرة والمؤلفة للموقف التعليمي من 1966م والتي يعكسها الجدول التالي يتبين لنا بوضوح مدى الضعف الذي كان عليه الجانب النوعي من التعليم الابتدائي خلال المخططات الانمائية الثلاثة .

(1) – أنظر: وزارة التخطيط والتهيئة العمرانية ،خلاصة الحصيلة الاقتصادية والاجتماعية للعشرية 67 – 1978 ماي 1986 ص 221 – 229 .

جدول رقم (1) يبين العلاقة بين العناصر المؤلفة للموقف التعليمي •

نوع العلاقة / السنوات	التلاميذ / معلم	التلاميذ / القسم	الدرس التربوي / المعلم	المدرس التربوي / معلم
1966 — 67	44•7	52	1•2	1•3
1969 — 70	42•7	54	1•1	1•4
1973 — 74	23•2	65•2	1	1•7
1976 — 77	39•5	60•6	1	1•6
1978 — 79	36•8	55	1	1•6

المصدر : وزارة التخطيط والتهيئة العمرانية • خلاصة الحصيلة الاقتصادية والاجتماعية ص • 224 •

والمتأمل لهذا الجدول يلاحظ انخفاض نسبة العلاقة بين العناصر المؤلفة للموقف التعليمي لا تزال ضعيفة جدا بسبب ارتفاع نسبة الاكتظاظ المدرسي وقلة التأطير كما يعكسها الجدول ، ومن الطبيعي أن ينعكس ذلك سلبا على نوعية التعلم وبالتالي على التحصيل الجيد ، وما يؤكد لنا ذلك الانخفاض المهول لنسبة النجاح ، وارتفاع نسبة التسرب المدرسي في التعليم الابتدائي • [1] وكذا مدى ضعف التأهيل وبالنسبة لمعلمي المرحلة الابتدائية •

وعلى الرغم من ارتفاع نسبة التكوين خلال المخططات الانمائية الا أن النتائج كانت ضعيفة اذا ما قورنت بالاهداف التي كانت ترمي اليها المخططات الانمائية والجدول التالي يمكن لنا ضعف تطور مستوى التأهيل من العام الدراسي (1967—1968) الى (1977 — 1978)

---

(1) أنظر: المرجع السابق نفسه ص225 •

جدول رقم (2) يبين تطور توزيع معلمي المرحلة الابتدائية حسب درجة التأهيل .

السنوات الدراسية	المدرسون	%	المدرسون	%	المعلمون	%
1968 — 69	15008	43,3	11231	33,9	6874	20,7
1971 — 70	11895	27,2	23289	53,3	8472	19,4
1975 — 74	9252	15,4	37248	61,9	11974	19,9
1978 — 77	8852	11,5	49276	64	16595	21,5

المصدر: المصدر السابق نفسه ص222 •

ويلاحظ من هذا الجدول أن المعلمين الممرنين هم الذين يشكلون أعلى نسبة طيلة هذه الفترة والممرنون هم أقل درجات التأهيل العلمي والمهني •

أما عن نتائج تطبيق مبدأ الجزأرة فلم يتعد حدود هيئة التدريس والجانب الاداري اللذين يفرضهما مبدأ السيادة الوطنية ،وفيما يتعلق بجزأرة هيئة التدريس فقد خطت خطوة هامة خلال هذه الفترة حيث بلغت أكثر من 95٪ في نهاية المخطط الرباعي الثاني ، الا أن ذلك كان على حساب النوعية التربوية فمستوى تأهيل المعلمين والقائمين على الاشراف المباشر على التعليم الابتدائي كان ضعيفا جدا اذ تتكون أغلبية المعلمين من اطار الممرنين ، وهو اطار ضعيف التأهيل بالنسبة لمهنة التعليم الابتدائي ، كما بقيت البرامج التربوية وطرقها ، والتنظيم البيداغوجي والبنى الادارية تقليدية الى حد بعيد ترجع الى العهد الاستعماري ، ولم تستطع المحاولات الاصلاحية اضفاء الطابع الوطني عليها كما أن عامل الاسراع في تكوين الهيئة الدريسية لغرض التخلص من التعاون الأجنبي ذي الكلفة المالية المرتفعة كان أيضا على حساب التكوين النوعي الجيد بحيث كان انتقاء المعلمين انتقاء تقليديا جدا تحدده أخيرا معايير الجزأرة •

أما مايتعلق بتطبيق مبدأ التعريب فلم يتجاوز حدود 72٪ من معلمي التعليم الابتدائي اذ لم يتعد تطبيقه الحدود الشكلية التي تتطلبها المواد الدراسية المعربة والتي لم يتم تعريبها نهائيا الا خلال المخطط الرباعي الثاني •

على الرغم من وجود امكانية الشروع في التعريب النهائي منذ الاستقلال . (1) فمنذ سنة 1965م وهو تاريخ الشروع الفعلي في تعريب السنة الأولى من التعليم الابتدائي (2) ومشكلة الازدواجية قائمة ولم يتم التخلص منها الا في نهاية المخطط الرباعي الأول وبداية المخطط الرباعي الثاني . بسبب سياسة التماطل الناتجة عن المواقف الغامضة تجاه قضية : تعريب التعليم سواء على مستوى السياسة العامة أو على مستوى الأجهزة التنفيذية بل أن هناك من عارض بشدة قضية تعريب التعليم وأثر الازدواجية في التعليم لمبررات واهية كما وضح ذلك الدكتور عبد الله شريط (3) ومن ثم بقي التعليم في جملته يعاني من حيث النوعية التربوية من الازدواجية والثنائية ، ولم تستطع سياسة التكييف الارث الاستعماري من التخلص من التبعية الثقافية واللغوية بسبب ما احتوته اتفاقية ايفيان فيما يتعلق بالتعاون الثقافي مع فرنسا من غزو ثقافي سمح للغة الفرنسية والفكر الثقافي الفرنسي بالتواجد والسيطرة على مختلف مراكز النفوذ الادارية والتعليمية والثقافية والاقتصادية . (4) الأمر الذي لا يسمح بالتغيير الجذري للموروث الاستعماري والاكتفاء فقط بمنهج التوسيع الكمي والتطوير الجزئي وفقا للمبادئ الوطنية الجديدة للمنظومة التربوية في الاصلاحات الجزئية منذ الاستقلال ، اذ لم تتجاوز هذه الاصلاحات الجزئية حدود المحافظة على سياسة الاكتفاء بتلبية الحد الأدنى من الطلب الاجتماعي ، أو تحقيق الحد الأدنى من متطلبات الانتساب المدرسي ذلك أن سياسة التغيير الجذري لنمط المنظومة التربوية الموروثة وبناء نسق جديد للمنظومة التربوية وفقا لمبادئ الوطنية الجديدة لا محالة تتعارض تعارضا بينا مع مصالح فرنسا ، نحرضا لها على النفوذ الادارية والتعليمية للغة الفرنسية ودعاتها كان يقتضي حتما تهميش اللغة العربية والثقافة الاسلامية ودعاتها طيلة العشرية الأولى من الاستقلال الوطني ، وبقيت

---

(1) _ أنظر: لطفي بركات أحمد . التربية والتقدم في الوطن العربي . ص178 .
(2) _ أنظر: أحمد بغلي سيد . جوانب من سياسة الجزائر الثقافية (المرجع السابق) ص18 .
(3) _ أنظر: عبد الله شريط . نظرية حول سياسة التعليم والتعريب . ط1984م . ص57_ 64 .
(4) _ أنظر: عبد الرحمن بن سلام بن الروايمة . التعريب في الجزائر من خلال الوثائق الرسمية (المرجع السابق) ص39 .

المنظومة التربوية - نتيجة حتمية لهذه السياسة - تعاني من غموض في الأهداف التربوية والتعليمية ، وعدم تحديد مفاهيم الوطنية الجديدة سواء على المستوى النظري [1] أو على مستوى الاطار النظامي والجهاز التنفيذي الذي يشرف على تطبيق المبادئ التربوية آنذاك. [2] كما بقيت المناهج الفرنسية تقليدية قائمة على التكديس بدل البناء للمعلومات والخبرات والحفظ بدل الفهم ، والكمية بدل النوعية. الأمر الذي لم تستطع معه سياسة تكييف الارث التربوي الاستعماري ان تنتج الا ذلك الكائن الانفعالي المنقاد للغالب المنتصر . وبذلك بقيت المنظومة التربوية الموروثة تمارس وظيفتها في ربط الأجيال بالثقافة الاستعمارية التقليدية منذ الاستقلال الى سنة 1976م وهو تاريخ صدور الميثاق الوطني الذي اتضح فيه الاتجاه الايديولوجي الأمر الذي سمح باصدار مرسوم 16 أفريل 1976م المتعلق باصلاح التربية والتكوين واقامة المدرسة الأساسية المتعددة التقنيات ذات التسع سنوات وفقا للاتجاه الايديولوجي المتبنى على مستوى السياسة العامة ، ويعد هذا الأمر المحاولة الجادة الأولى والأخيرة من الناحية التاريخية في تغيير المنظومة التربوية الموروثة من العهد الاستعماري تغييرا جذريا ، واقامة منظومة تربوية جديدة في ضوء فلسفة الميثاق الوطني والتغيرات الاجتماعية الكبرى .

وفيما يلي عرض مفصل للاصلاح التربوي الشامل باعتباره أحدث ما توصلت اليه التجربة الجزائرية في اصلاح نظامها التربوي منذ الاستقلال .

ثانيا : الاصلاح التربوي الشامل :

1 - فلسفة الاصلاح : لعل الحاجة لاستخلاص الاطار المذهبي للمنظومة التربوية كانت من أهم دواعي الاصلاح التربوي الشامل ؛ ذلك أن النظام التربوي الموروث لا يعدو أن يكون الا أحد النماذج التربوية المفرزة من التجربة التاريخية لحركة

---

(1) - أعني بذلك قبل صدور الميثاق الوطني 1976م .

(2) - أنظر: محمد العربي الزبيري . الغزو الثقافي في الجزائر 62 - 1982م . الرؤيا . العدد 33 لسنة 1983م . اتحاد الكتاب الجزائريين ص15 .

التجديد التربوي في ضوء معايير الحرية الفردية السائدة في فرنسا ، ابان مرحلة الاحتلال ، وهي على طرفي نقيض من القيم الحضارية والمعايير الثقافية والدينية للمجتمع الجزائري ، فارتباط التربية بالاطار المذهبي الاجتماعي وبناء نظام التعليم على القيم الحضارية والمعايير الاقتصادية والثقافية من أهم شروط الانتاج الحضاري للمؤسسات الاجتماعية واستمرار خبراتها التي لا يتأتى لها النماء والبقاء الا في ظل نظام تربوي متجدد قائم على الوسائل الذاتية ، وقد ثبت لكل من سادلر ، ودركايم وغيرهما من الدارسين للفكر التربوي أن نقل التجارب التربوية من بلد الى آخر هو حل محكوم عليه بالفشل مسبقا ، كما أن اخضاع مجتمع معين لمنظومة تربوية مفروضة بفعل قوى خارجية كالاستعمار مثلا محكوم عليها أيضا بالفشل . (1)

ومن ثم فهو يرى ارتباط المنظومة التربوية بالمحتوى الفكري العقائدي والتغيرات الحضارية والمحلية من أهم شروط النجاح التربوي والازدهار الثقافي والحضاري في أي مجتمع كان ولعل ادراك هذه العلاقة بين المحتوى الفكري والعقائدي لمجتمع محلي وبين المنظومة التربوية هو ما جعل قضية استخلاص الاطار المذهبي للمنظومة التربوية في الجزائر من أهم مكونات الاصلاح التربوي الشامل ومن الشروط الضرورية لنجاح التغيير التربوي الشامل ؛ اذ أن التربية اذا لم تتخذ الاطار الفلسفي الاجتماعي أساسا لها يتعذر عليها أن تستجيب لمتطلبات المجتمع وأن تلبي حاجاته الأساسية وأن تحقق أهدافه الاقتصادية والاجتماعية والسياسية ، ولذلك فقد حددت المواثيق الرسمية الجزائرية الاطار الفلسفي الذي يوجه الحركة الاجتماعية والتنمية في بناء منظومة تربوية جديدة وفقا لمتطلبات العقيدة الوطنية وما تشتمل عليه من تفسير للكون وتصور للانسان والحياة . (2)

وبنزعة التوفيق بين الاسلام والعروبة والاشتراكية في تحديد العقيدة الوطنية فان الاطار المذهبي للمنظومة التربوية يتألف من :

1 - الاسلام باعتباره من أهم مقومات المجتمع وهو الذي صاغ ملامح الشخصية الوطنية .

---

(1) - أنظر: محمد منير مرسي : الاتجاهات المعاصرة في التربية المقارنة ط 1974 ص 89 .

(2) - أنظر: وزارة التربية والتعليم الأساسي : النشرة الرسمية للتربية عدد خاص 1976 ، ص 93 .

2 ـ العروبة باعتبارها المعطى التاريخي والحضاري الذى يتمثل في منجزات الحضارة العربية الاسلامية .

3 ـ الاشتراكية باعتبارها الاتجاه الايديولوجي في تنظيم البناء الاقتصادى والأخلاقي للمجتمع . (1)

هذه العناصر تمثل في مجملها الاطار المذهبي للتنظيم الاجتماعي والذى يستمد منه النظام التربوى شرعيته وقوته ، وتندرج في ضوئها حركة الاصلاحات التربوية الشاملة . ومن ثم كان الاصلاح التربوى يقوم على عدة محاور رئيسية من بينها :

ا ـ توطين المنظومة التربوية . ويعني به اضفاء الطابع الوطني للمنظومة التربوية ويتضمن ذلك بعديين أساسيين .

أ ـ جزأرة التعليم من حيث محتواه الفكرى والتقنيني ومن حيث وسائله واتجاهاته وأهدافه بحيث يكون مصدره وتشريعاته من وحي ارادة المجتمع وفلسفته في الحياة ويستمد أسسه وقيمه من الوسط البيئ والاجتماعي الذى ينشأ فيه الأفراد على نسوج معين من العلاقات الاجتماعية .

وتتضمن جزأرة التعليم اثراء المحيط الاجتماعي والطبيعي في الوسط المدرسي وربط المحتوى التعليمي بأسس الاقتصاد الوطني وأساليب الانتاج وتدريب الأطفال على الأشغال اليدوية المحلية للنهوض بالحرف الوطنية التقليدية كما يتضمن هذا البعد رفع مستوى التعليم والتكوين الى مستوى الاكتفاء الذاتي والتخلص نسبيا من تكاليف وشروط التعاون الأجنبي ، سواء أكان ذلك في مجال التعليم والثقافة أو في أى مجال من مجالات التنمية الوطنية . ذلك اضافة الى توفير الكتاب المدرسي الجزائرى وصناعة الأدوات المدرسية اللازمة للأنشطة التعليمية المختلفة .

ب ـ تضمين المحتوى التربوى القيم الروحية الاسلامية والثقافية الوطنية واللغة العربية واحياء التراث العريق الناتج عن التفاعل الحضارى للقيم العربية الاسلامية ؛

---

(1) ـ أنظر : المرجع السابق نفسه . ص92 .

ذلك أن تاريخ الجزائر في ظل الحضارة العربية الاسلامية يمثل أحسن مجالات ماضي الأمة الجزائرية في مسيرتها التاريخية ، كما يمثل التراث العربي الاسلامي العالمي الحضاري والثقافي العريق الذي يستمد منه المجتمع وحدته الوطنية ككيان روحي ووحدة الدولة ككيان سياسي ، وعليه فسياسة التوريث الثقافي تعد من أهم مطالب الوحدة الوطنية تتكفل بها المدرسة عن طريق تنشئة الأجيال على وحدة التصور والتفكير ، حتى يتم التواصل الحضاري للأمة . (1)

وتشكل اللغة العربية أهم العناصر لتوازن المنظومة التربوية ، وأهم وسيلة في اثراء التراث الثقافي وتحويله للأجيال ، وأهم مقوم للمحافظة على الانتماء العربي الاسلامي وتأصيل البعد العربي للمجتمع الجزائري . (2)

ولتجاوز مفهوم الوطنية كحدود جغرافية ومجرد بعد عرقي ، تأتي أهمية تعليم اللغات الأجنبية في فلك المنظومة التربوية للنظام التعزيزي والاطلاع على التجارب والأفكار العالمية للاستفادة منها ، ذلك الطاقة التي تلقين الأطفال أسس التفاهم بين شعوب العالم ، ومبدأ حقوق الانسان وحرياته الأساسية . (3)

وتأتي هذه الصياغة لمفهوم الوطنية في السياسة التربوية الحديثة كمحاولة للتوفيق بين مفهوم الوطنية النابع من الحدود الجغرافية والعرقية ، وبين العالمية التي تتعدى حدود التشكيلات الاجتماعية ، ليصبح مفهوم الوطنية قومية حضارية تتميز عن غيرها بماضيها الثقافي والحضاري العريق المتفرد ، وذلك قصد صياغة مضمون تربوي يعمل على ترسيخ الانتماء الوطني وتقوية أواصر الوحدة والأخوة بين الأفراد ، وفي الوقت ذاته تعمل على تمكين الافراد من التجاوب مع الأفكار والتجارب العالمية المتجددة دون أي استيلاب فكري متوقع كما تجعلهم غير متقوقعين ثقافيا وعلميا في الحدود الجغرافية الضيقة . (4)

---

(1) ـ أنظر : المرجع السابق نفسه ص90 .
(2) ـ أنظر : المرجع السابق نفسه ص92 .
(3) ـ أنظر : وزارة التربية والتعليم الأساسي . مشروع اصلاح التعليم وبناء المدرسة الأساسية سبتمبر 1979م ص33 .
(4) ـ أنظر: وزارة التربية والتعليم الأساسي النشرة الرسمية . عدد خاص الجزائر 1976م ص86 .

غير أن هذه الصيغة في التوفيق بين الوطنية والعالمية في التربية تبقى ناقصة اذا لم تتحول هذه الصيغة الى وحدة بنيوية كاطار منهجي لها ، وذلك بصياغة المواد والمناهج الدراسية صياغة دولية ، وفي الوقت ذاته ابراز البعد التعبدى المجرد الذى يحدد الانتماء كضرورة عقائدية ، اذ أن التجارب العالمية في صياغة التربية صياغة عالمية ، ومحاولة التوفيق بين الأهداف الوطنية وبين الأهداف العالمية للتربية قد منيت كلها بالفشل في ظل الصراعات الدولية والسباق نحو التفوق الدولي مذ كما بينا ذلك في الفصل الأول من هذه الدراسة — بسبب قيام كل من الأهداف العالمية والأهداف الوطنية على المصالح والمنافع المادية ، ولم تتمكن من صياغة المفهوم التجريدى للوطنية والعالمية في التربية الا في حدود مايفرضه التعاون الدولي والحوار الثقافي والحضارى بين شعوب العالم وبقيت الأهداف الوطنية الضيقة تحتل مركز الثقل في كل السياسات التربوية الحديثة .

2 — العناية بالانسان : تشكل قضية الاهتمام بالانسان باعتباره مركزا لكل حركة اجتماعية أهمية بالغة في استراتيجية التغيير التربوى الحديث ، ولما كانت العناية بالانسان تتلخص في مجملها في الاهتمام بحقوق الفرد وواجباته نحو مجتمعه فان هذه الأخيرة أصبحت تحتل مركز الثقل في اهتمامات المنظومة التربوية الجديدة كأساس لقضية العناية بالانسان . ومن أهم حقوق الأفراد التي أقرها الاصلاح التربوى الجديد وتعمل السياسة التربوية على تحقيقها هو حق التربية والتعليم كحق طبيعي مجرد لكل الأفراد (1) ؛ ذلك أن الحق في التربية يعد من أهم ضرورات التكيف البشرى حسب اعتقاد علماء النفس المعاصرين أمثال جان بياجيه الذى يرى أن نمو الكائن البشرى يتوقف على نمتين من العوامل ، عوامل الوراثة اللازمة للتكييف البيولوجي ، وعوامل البيئة اللازمة للتكيف الاجتماعي التى من أهمها التربية باعتبارها من أهم عوامل النقل والتفاعل الاجتماعي . (2) ومن ثم فالتربية تتعدى حدود الحاجات الاجتماعية

---

(1) — أنظر : المرجع السابق نفسه والصفحة نفسها .

(2) — أنظر: جان بياجيه . حق الناس في التربية والتعليم (المرجع السابق) ص3 .

الى حق ضروري لازم للنمو الطبيعي لاستكمال شروط التكيف البشرى .

ولادراك أهمية هذا الحق تعمل السياسة التربوية الجديدة على استيفاء الشروط اللازمة للنمو السليم وتأمين صحة الأفراد النفسية والجسمية ، والمحافظة على انتمائهم الفكرى والعقائدى كما تعمل على أن توفر لهم الحد الأدنى من المعارف والمعلومات التى يستطيعون بها ممارسة واجباتهم ومسؤولياتهم نحو مجتمعهم ، وتنشئة الأجيال على احترام حقوق الانسان المشروعة كالحرية والعدالة والمساواة .

غير أن ذلك يتوقف الى حد كبير حسب اعتقاد بياجيه على مدى فعالية عناصر الموقف التعليمي وتهيئة أسباب التكيف البيئي والاجتماعي ، ومن أهمها اكتساب الفرد ملكات المنطق والأخلاق باعتبارها من الشروط الضرورية لحق الفرد في المشاركة الفعالة في الحياة الاجتماعية بكل أنماطها . ويترتب على هذا المفهوم لحقوق الأفراد التعليمية تعديل أساسي في مفهوم التربية كتنمية للملكات العقلية الجاهزة كما هي عند روسو وهربرت سبنسر ومن تبعهم الى مفهوم التربية كتكوين للملكات العقلية ، وهو المفهوم الذى يترتب عنه بالضرورة انتقال وظيفة المدرسة من عملية تكديس المعلومات والمعارف النظرية في المدارس التقليدية المستوحاة من هذا المفهوم التقليدى للتربية الى عملية تنشيط الذكاء وتفتيحه والأخذ بالتربية العملية والتجريبية واعداد المناهج الفعالة والأساليب الفنية وفقا لما تقتضيه قوانين النمو في المجالين النفسي والاجتماعي . (1)

كما يترتب على هذا المفهوم لحقوق الأفراد التعليمية . وجوب تحويل الطاقات والاستعدادات الفردية الكامنة وكذا الغرائز والدوافع الفطرية الصرفة الى ضروب من السلوك النافع وفقا للمقاييس والقيم الاجتماعية المطلوبة ، وذلك بتوجيه الأفراد الى اكتشاف قواعد السلوك وقوانين القيم والمعايير الأخلاقية كأسس عامة لتكوين الاطار العقائدى دون أى اكراه أو ضغط اجتماعي ؛ اذ أن

---

(1) — أنظر : المرجع السابق نفسه والصفحة ص. 8 .

الحرية التعليمية شرط ضروري لتفتح الذكاء على نظام القيم والمقاييس الخاصة بالمجتمع في أسلوب حياته ، ولا يتأتي ذلك للأفراد الا في ظل التربية العلمية النشطة التي تتخذ طرق الاستكشاف منهجا لها ، وفي ظل المدرسة التي تعمل جد على اثراء نظام القيم والقوانين الاجتماعية بما فيها العقيدة والمعايير الأخلاقية السائدة في المجتمع . (1)

ومن ثم فالعناية بالإنسان من حيث مفهومها التربوي هي في النهاية التزام المجتمع المدرسي بواجباته التربوية وتهيئة الظروف الملائمة لتعلم الانسان كقضية مجردة على النحو الذي أوضحناه ، وأن مدى التزام الأفراد بواجباتهم نحو مجتمعهم يتوقف الى حد بعيد على مدى التزام المجتمع بواجباته نحو الفرد ، ومدى افساحه المجال لكل الأفراد للمساهمة في الحياة الاجتماعية على قدم المساواة في ظل الحرية التعليمية والعدالة المدرسية . والا بقيت فكرة العناية بالانسان مجرد تصريحات لقضية لاتعني شيأ .

3 - الاستجابة للمجتمع الاشتراكي : تسعى المنظومة التربوية الى تحقيق النوعية التربوية التي تستجيب لحاجات المجتمع الاشتراكي وأسس الانتاج الجماعي كهدف عام للاصلاح التربوي الجديد في سياسة ربط التعليم بالأهداف الاجتماعية الكبرى ، وتنشئة الأفراد ليكونوا السند القوى لحركة التنمية الاجتماعية . (2)

ومن أهم ما تستهدفه التربية الاشتراكية التي تستجيب لحاجات المجتمع الاشتراكي اخضاع المصالح الفردية اخضاعا كليا لمصالح الجماعة المشتركة ، وجعل مطامح الأفراد والشخصية تنبثق أصلا من الأهداف الاجتماعية العامة وصياغة الشخصية صياغة جماعية ونبذ كل شكل من أشكال التربية الفردية ؛ وذلك من المعتقد المألوف في المذاهب الاشتراكية بأن الانسان ان هو الا حصيلة التفاعل الاجتماعي وأن الميول الدارسية والمهنية تصنع صنعا ، وعليه تعمل المدرسة في الأنظمة الاشتراكية على صياغة استعدادات وميولات الأطفال وفقا للأهداف الاجتماعية في ظل التعليم الجماعي القائم على أسس التعاون الجماعي المشترك

---

(1) - أنظر: المرجع السابق نفسه ص7

(2) - أنظر: وزارة التربية والتعليم الأساسي . النشرة الرسمية للتربية الوطنية ،عدد خاص 1976 ص90

بدل التنافس الحر . كما تستهدف التربية الاشتراكية أيضا ربط العمل التربوي بمواقع العمل والانتاج ؛ اذ أن الحصول على المواطن المنتج في المنظومة الاشتراكية لا يتأتى الا بواسطة التربية بالعمل المشترك المفيد اجتماعيا ، ومن ثم كانت التربية بالعمل في كل الدول الاشتراكية وثيقة الصلة بالعمل المنتج في المزارع والمصانع وفي غيرهما ، وكما كانت دائما تربية جماعية تحكمها مجموعة من معايير النظام العام ومبادئ الانضباط الاشتراكي ؛ ذلك أن العمل المنتج كهدف من التربية الاشتراكية يبقى ناقصا وعديم القيمة اذا لم يكن مصحوبا بالتربية السياسية والاجتماعية قصد تربية الشباب على احترام النظام العام ، ولذلك يدمج الأطفال مبكرا في منظمات العمل والشباب لتربية الحس الجماعي المشترك وتشجيع الملكية الجماعية ، وتوحيد المطامح والأهداف والغايات . تلك هي الأسس العامة للأخلاق الاشتراكية المراد بناؤها في نفوس الأجيال والتي تتماشى مع المذهب الاشتراكي من حيث أصوله الفلسفية ومراميه العملية . وقد أصبحت التربية الاشتراكية في صيغتها الحديثة تستهدف صياغة محتوى تعليمي متعدد التقنيات الذى يجمع بين النظرية والتطبيق للتثبت من المعارف النظرية المجردة بالتجربة العلمية في المخابر والممارسة الحقيقية في ورشات العمل وفي الحقول والمزارع والمصانع . ويعطى مثل هذا النوع من التعليم تكوينا علميا وتكنولوجيا دقيقا لتدريب الأطفال منذ الصغر على استعمال الوسائل التقنية الحديثة في جميع مجالات الحياة الانتاجية كما يساهم في تدريب الأطفال وتعويدهم منذ الصغر على الأشغال اليدوية والتدريبات المهنية كأساس لتأهيلهم لممارسة مهنة معينة مستقبلا .

وبهذا المفهوم للتربية البولتقنية أصبح التوجيه المهني والمدرسي في التربية الاشتراكية يستهدف ضبط الاختيارات والاتجاهات الفردية وتطويعها خدمة لحاجات الاقتصاد الوطني الاشتراكي . ولذلك فالسياسة التربوية الاشتراكية تحاول استبعاد التوجيه المبكر للتلاميذ ، حتى تتمكن من تأهيل جميع الأفراد مهنيا بالتساوى للحصول على طبقة عمالية مثقفة وموجه لخدمة الاتجاه الاشتراكي والأهداف الاجتماعية المشتركة في جميع ميادين الحياة .

وتأسيسا على ماتقدم فان المنظومة التربوية في الدول الاشتراكية تعمل على تنظيم

المحيط المدرسي ونقدا للمعايير الجماعية خدمة للتنمية ، ويتجلى ذلك بوضوح في تنظيم مجالس انتخابية للتسيير المشترك ، وتنظيم التعليم الجماعي ذا الطابع البولتقني والاعتماد على التوجيه المدرسي والمهني الصارم ، والتكوين السياسي ، والأخلاقي المهنية للانتاج الجماعي ، وذلك حتى تكون المدرسة في خدمة المصالح الاجتماعية المشتركة .

غير أن هذه الصيغة في تنظيم المدرسة تحول الانسان — من حيث هو فرد — الى مجرد آلة في دواليب الانتاج الجماعي الموجه ، الأمر الذى يؤدى الى تجريد الانسان من فرديته ، وطمس المبادرات الشخصية وتقليص فعاليات الذكاء الحر وضمور للميول والرغبات الفردية ، اذ أن ازدهار الذكاء وتفتحه ، وكذا بروز الميول والرغبات يتوقف الى حد كبير على حرية التعلم وتنوعه الثقافي فذلك فضلا عن أن تجريد الانسان من أدنى الشعور بالملكية الخاصة والاستقلال بالرأى يكون لا محالة مملوكا ومنقادا لغيره ، وعليه فالفرد في ظل المنظومات التربوية الاشتراكية يربى ليصبح مملوكا للمجتمع ومنصهرا في رأى الجماعة منقادا لها وذلك مظهر من مظاهر استعباد الجماعة للفرد .

واذا كانت المنظومة التربوية الجديدة في الجزائر بحكم نزعة التوفيق بين المطامح الفردية والأهداف الاجتماعية العامة في الجزائر تحاول أن تجعل التوجيه التربوى مرنا ، ويتجلى ذلك في منح التلاميذ حرية اختيار نوعية الفروع التعليمية التى يرغبون فيها بالاضافة الى مايقدم اليهم من منهج متنوع الا أن ذلك لا يكفي لتفتيح الذكاء الحر مادامت نوعية التعلم محدودة ومظاهر التعلم الجماعي والتسيير المشترك هو ما يطغى على مدارسنا ، ذلك في الوقت الذى تقل فيه الأساليب والوسائل التعليمية للتعليم الفردى ، اذ يصعب في ظل نظام المدرسة الموحدة والتسيير المركزى الصارم لنظام التعليم — الوقوف على الرغبات والميول التعليمية كما يصعب مع هذه الظروف — اكتشاف المواهب والقدرات الذكائية المتنوعة حتى يمكن تشجيعها والعناية بها .

البحث التربوى : يعتبر البحث التربوى من أهم جوانب المنظومة التربوية : نظرا لما يقدمه من خدمات مستمرة للمشكلات التعليمية والتربوية التي تواجه

حين لآخر ولا سيما المشكلات البيداغوجية ، كما أن تطوير التعليم يتوقف الى حد كبير على مدى تنشيط مؤسسات البحث التربوى وما تقدمه من دراسات وبحوث بشأن تطوير التعليم ، ولذا كان الاصلاح التربوى الجديد في الجزائر قد استهدف في تشريعاته تطوير مؤسسات البحث التربوى والبيداغوجي كما حث على الايجاد الاطار الملائم للتعاون مع مؤسسات التكوين والتعليم العالي ، قصد القيام بالتجارب البيداغوجية وتقييم النتائج التربوية ومحاولة ربط المضامين التربوية بالمحيط البيئ والاجتماعي، واصلاح مستمر للطرق التربوية السائدة في المدارس .

ثانيا : مبادئ المنظومة التربوية الحديثة : تقوم المنظومة التربوية الجديدة على عدة مبادئ نذكر من بينها .

1 — ديمقراطية التعليم : وتعني في أبسط معانيها في المنظومة التربوية الجديدة ذات المنزع الاشتراكي في الجزائر بأنها المساواة في الحقوق والواجبات وضمان تكافؤ الفرص التعليمية . (1) ويأتي هذا المفهوم لديمقراطية التعليم كنتيجة منطقية لادراج المدرسة ضمن الملكية الجماعية . (2) وهو الاجراء الذى يخول لكل مواطن جزائرى بلغ سن الدراسة الالتحاق بالمدرسة على قدم المساواة ، ويتضمن مجانية التعليم والزاميته في المرحلة الأولى على الأقل ، كما يتضمن هذا المفهوم لديمقراطية التعليم ازالة كل الفوارق الاجتماعية والحواجز التعليمية منهما كان نوعها ، وبناء نظام تربوى على نسق جديد يسمح بانتقال التلاميذ بسهولة من مرحلة الى أخرى ، كما يتضمن تأمين شروط ديمقراطية التعليم التى من بينها :

أ — تهيئة الفرص للتمتع بالحقوق الطبيعية في التعليم لجميع الأطفال مهما كانت ظروفهم الاجتماعية وانتماءاتهم الطبقية والعرقية والسياسية والدينية .

ب — توفير الشروط التربوية الملائمة للانشطة التعليمية الفعالة وازالة الفروق الاجتماعية والطبقية وأشكال التمييز ، وتأمين الحاجات الضرورية لكل الأطفال كالرعاية

---

(1) — أنظر : وزارة التربية ، النشرة الرسمية للتربية الوطنية ، عدد خاص، 1976م ، ص 91 .
(2) — أنظر : المرجع السابق نفسه ص 92 .

التربوية وضمان التوجيه العلمي والصحة والحماية والتغذية وغيرها .

ج - الأخذ بمعيار التفوق والتحصيل الدارسي وحده كأساس للانتقاء التربوي والتوجيه المدرسي والمهني ، مع القضاء على كل أشكال الفرز المدرسي ، والتخفيف من حدة الامتحانات والتقليل منها .

د - اصلاح الفن البيداغوجي وتنشيط المراقبة العلمية لاهتمامات التلاميذ ورفع مستوى التعليم كأساس للتقليل من التسرب والهروب المدرسي ، واصلاح نظام التكوين للحصول على المعلم العربي ذي الوصفات التربوية الناجحة .

هـ - توفير التعليم الموحد بالتساوي للجميع من حيث الكم والكيف ، وتأهيل الأفراد للاندماج في عالم الشغل أو لمواصلة الدراسة والتكوين العالي بحسب ما تسمح به الامكانات المادية واستعدادات الأفراد وميولاتهم التعليمية والمهنية .

احتكار الدولة للتعليم : ويعني هذا المبدأ انفراد الدولة بمسئولية التربية والتعليم واخضاع المؤسسات التربوية والتكوينية الرسمية لسلطة الدولة اخضاعا كليا ، كما تعد التربية والتعليم في ظل هذه السياسة من اختصاصات الدولة وحدها ولا يسمح بأية مبادرة فردية أو جماعية مهما كان نوعها في تنظيم شئون التربية والتعليم والاشراف عليها ، ويعتبر هذا المبدأ أهم مبادئ المنظومة التربوية الجديدة لأنه من أهم الوسائل الضرورية لضمان تكافؤ الفرص التعليمية ، والتخطيط المحكم في توجيه الطاقات البشرية والاستفادة منها ، فضلا عما يقدمه من خدمات في التوجيه والتسيير والتمويل ، كما تبرز أهمية هذا المبدأ في توحيد التعليم كضرورة تقتضيها متطلبات الوحدة الوطنية التي من أهمها توحيد التصورات و والاتجاهات نحو الأهداف الوطنية الكبرى وتفادي كل ما قد يثيره الانقسام الفكري من تهديد مباشر للوحدة الوطنية .

كما يعتبر هذا المبدأ أيضا من أهم سمات النظم التعليمية في الدول الاشتراكية عموما . ولذلك فهو يتضمن بالضرورة الأخذ بالتسيير المركزي لشئون التربية والتعليم اداريا وتربويا تجنبا لتوزيع المؤسسات والسلطات التربوية على أكثر من جهاز اداري مما يصعب معه التحكم في آليات التنظيم والتوجيه والتخطيط . ولم يقتصر الأمر في الأخذ بهذا المبدأ على الدول الاشتراكية وحدها فقط اذ تشير التقارير

...الدولية الى أن كل الدول النامية تعمل على بقاء التسيير المركزي _ لشئونها التربوية _ بكل ثقله نظرا لما تتميز به ظروفها الاجتماعية والثقافية والاقتصادية السياسية من تناقضات تحول دون أى تقدم نحو اللامركزية الادارية على الأقل في ...عليم ، فضلا عن تقدمها نحو اقرار حرية التعليم وتنويع مصادره وسلطاته ، كما يفضل كثير من العاملين في حقل التربية مركزية التعليم لأغراض شخصية ... لتفادى الصراعات الاجتماعية والسياسية للمجتمعات المحلية والرغبة في الاستقرار الوظيفي والمكافآت المالية ... الخ • كما بفضل الآباء التسيير المركزي في ظل الادارة الوطنية نظرا لما تتمتع به هذه الأخيرة من مصداقية في نتائج الامتحانات وأساليب العدالة في الانتقاء المدرسي • (1)

غير أن تفاقم المشكلات التعليمية والادارية في ظل نظام التسيير المركزى جعلت بعض الدول في العالم الثالث تشعر بضرورة الأخذ بنظام اللامركزية فقد أشارت نفس التقارير الدولية أن هذه الدول قد أظهرت رغبتها في ذلك عن طريق توزيع فروع ادارة التربية والتعليم على أكثر من سلطة مركزية وتفويض بعض الصلاحيات الادارية ذات الجوانب التنظيمية للسلطات المحلية الادارية منها التربوية • (2)

ومن أهم المشكلات التربوية التى يعاني منها نظام المركزية حسب نفس التقارير نذكر منها مايلي :

1 _ انشغال الادارة المركزية بتوفير الامدادات اليومية للتعليم مما جعلها مثقلة بالأشغال الادارية اليومية على حساب صياغة السياسة التربوية العامة ومستلزمات التجديد التربوى ، وتنظيم البحث التربوى وتنشيطه •

2 _ صعوبة ضبط وتحديد حاجات المجتمعات المحلية من التعليم وصعوبة تجديد رؤية المشكلات التى تعيشها المؤسسات التعليمية ذات الطابع المحلي •

---

(1) _ أنظر : البنك الدولى للتربية وثيقة سياسة القطاع ، ط 1981 • ص69 _ 72 •
(2) _ أنظر : المرجع السابق نفسه • ص29 _ 70 •

3 ــ صعوبة القضاء على البيروقراطية في الادارة التعليمية والتي تحول دون البــــلزاز المواهب والـذكاء والنبوغ العلمي بسد تثبيط العزائم والمبادرات الفردية وتضييع الوقت والجهد في الروتين الاداري .

فلهذه الأسباب وغيرها جعل السلطات المركزية التعليمية في ظل المبادئ المنظومة التربوية الجديدة في الجزائر تمنح بعض الصلاحيات الادارية للسلطات المحلية كأساس للتخفيف من الأعباء الادارية التي تعاني منها السلطات المركزية كالتنظيم البيداغوجي للاقسام التربوية والقاعات الدراسية ، والتوزيع الزمني للمــواد وجداول العمل ، وكذلك توظيف وتوزيع الامكانات المادية والبشرية على كل مراحل ومراحل التعليم بصفة عامة .

غير أن ذلك لا يكفي لازدهار النظام التربوي والقضاء على البيروقراطية بسبب تشعب القضايا التربوية وتنوعها واتساعها كما تدل على ذلك التجارب العالمية في هذا الشأن (1) فالأمر يتطلب حلا جذريا يتمثل في رسم سياسة التوفيق بين نظام المركزية واللامركزية والتي تتأكد ضرورتها يوما بعد يوم لازدهار التربية ونمو التعليم .

التكامل بين التعليم النظري والتعليم التطبيقي : وتأتي أهمية هذا المبدأ في تجاوز فكرة الثنائية التقليدية بين الفكر والعمل التي تسود المنظومة التربوية التقليدية في كل الأنظمة التربوية في العالم ولا سيما العالم الثالث منه ، ولعل الصيغة المفضلة لصياغة تعليم تنمحي فيه الحواجز بين المعارف النظرية وبين المعارف التطبيقية في المنظومة التربوية الجديدة هي صيغة التعليم المتعدد التقنيات (البوليتكنيك) الذي يعطي محتوى تعليميا متكاملا عن طريق التربية بالعمل والتطبيقات التربوية في المعامل والمزارع والورشات الصناعية ، ولذلك فهو يتضمن صياغة المحيط البيئي الاجتماعي صياغة علمية . وتضمين البرامج التربوية محتوى علميا وتكنولوجيا حتى يتم تأهيل التلاميذ وتكييف سلوكاتهم كعمال على التقنيات التكنولوجية المعاصرة في الانتاج وقيام نمط التعليم البوليتقني على فكرة الارتباط الكلي للمنهج التعليمي والمحتويات والأساليب التربوية بالمحيط البيئي .

(1) ــ أنظر : الفصل الأول من هذه الدراسة .

والاجتماعي بكل أبعاده ، وجعل هذا النمط من التعليم متنوعا بتنوع البيئات المحلية كتخصيص التعليم الزراعي في الأرياف والبيئات الزراعية وتخصيص التعليم الصناعي في المدن والمناطق الصناعية وهو يهدف من هذا التعليم والتنوع الى تدريب التلاميذ على الأشغال اليدوية وتوزيعهم على التقنيات المهنية وتكييفهم على أساليب الانتاج بكل أنواعه باعتبارهم عمال المستقبل .

وتركيز المنظومات التربوية الحديثة ولا سيما في العالم الثالث ومن بينها الجزائر على التعليم المتعدد التقنيات والاهتمام بالعمل في التربية ولا سيما اليدوي منه جاء لعدة اعتبارات أهمها :

1 - تغطية متطلبات الحياة الاقتصادية التي تشهد تحولا تقنيا كبيرا في أساليب العمل وتقنيات الانتاج نتيجة لاستحداث اقتصاد يقوم أساسا على نقل التكنولوجيا الحديثة كأساس للتنمية المحلية والتحرر الاقتصادي من التبعية مما أدى بالضرورة الى اضافة أهداف تربوية تتعلق بالاعداد النوعي للقوى العاملة المدربة على كل التقنيات التكنولوجية الحديثة ومهارات عالية للتحكم أكثر في تقنيات الانتاج وأساليبه المتجددة .

2 - ايجاد الجو العلمي وتنمية الثقافة التكنولوجية اللازمة لسياسة النقل التكنولوجي المعتمدة والتي بدأ تطبيقها يعم كل مناحي الحياة ذلك أن الدراسات قد أثبتت أن التطبيقات العلمية والتكنولوجية في العالم الثالث ضعيفة النتائج بسبب افتقارها للجو العلمي والثقافة التكنولوجية ، في الوقت الذي باتت فيه التكنولوجيا جزء من الحياة اليومية للمواطنين . (1)

3 - الاهتمام بالأشغال المهنية والعمل اليدوي كأساس للنهوض بالصناعات التقليدية التي بدأت في الضمور بسبب طغيان الآلات التكنولوجية الحديثة المستوردة على طابع الانتاج .

غير أن التحرر الاقتصادي من التبعية وسبل التنمية الاقتصادية في العالم الثالث لا يمكن أن يتم بمجرد تدريب الأطفال على استخدام الوسائل التكنولوجية المستوردة وتكييفهم على أساليب الانتاج وتقنياته المعقدة ، اذ أن تدعيم التربية

---

(1) أنظر: دانييل بيرمان . دور العلم والتكنولوجيا في التنمية . نهج لليونسكو . ط 1980م ص . 59 .

المدرسية لسياسة نقل التكنولوجيا . وفي الحقيقة تدريب التلاميذ والمجتمع على استعمال وسائل غيرهم في تنمية اقتصادهم المحلي ، وهذا يعني بالضرورة زيادة تربية المجتمع وأجيال المستقبل على استهلاك أدوات ومنتجات الغير ، وفي ذلك تبعية اقتصادية في أوضح صورها - في هذه الظروف الدولية على الأقل - ، وقد حذرت " اليونسكو " وكثير من العلماء من سياسة النقل التكنولوجي في البلدان النامية في غياب اشراك العلماء المحليين لما يسفر عن ذلك من تبعية اقتصادية يصعب التخلص منها مستقبلا . (1) ولذلك تصبح المبررات التربوية لاستمرار سياسة النقل التكنولوجي كأساس للتنمية الاقتصادية مبررات واهية ولا يمكن الاعتماد عليها في سياسة التخلص من التبعية الاقتصادية ، ومن ثمة فالتخلص من التبعية الاقتصادية لا يمكن أن يتم الا اذا أعيد بناء كل من النظام التربوي والاقتصاد على وسائل ذاتية محلية وتطوير الامكانات الذاتية ، كما أن تبني التدريب المهني والأشغال اليدوية في المدرسة لا يكفي للنهوض بالاقتصاد الوطني في الدول النامية اذا لم يتوج هذا التبني باصلاح رئيسي للميكانيزمات الاقتصاد الوطني نفسه واعادة تنظيم واصلاح جذري لسياسة الأجور لاعادة الاعتبار اجتماعيا للعمل اليدوي والأشغال المهنية البسيطة وضمان استغلال الطاقات البشرية وتوزيع الاختصاصات المهنية توزيعا مناسبا وعادلا على فروع الاقتصاد ومؤسسات الانتاج بكل أنواعه .

التخطيط التربوي : ويعتبر كذلك من أهم مبادئ المنظومة التربوية الجديدة التي لا غنى عنها في ضبط عناصر الموقف التعليمي وتنظيم وتوجيه الطاقات البشرية توجيها محكما وعادلا . وقد أدركت الجزائر حاجة الاقتصاد الوطني منذ بداية الاستقلال الى التخطيط ، وازدياد الحاجة اليه تتأكد يوما بعد يوم في السنوات الأخيرة بسبب ما تشاهده الحياة الاجتماعية في جميع جوانبها من تحول عميق ، لذلك أبرزت منذ الاستقلال أهمية التخطيط في سياستها الانمائية فكان أن حظي التخطيط التربوي بأهمية كبرى بجانب التخطيط التنموي الشامل . غير أن الخطط التربوية الثلاثة السابقة للاصلاح التربوي الشامل سنة 1980 م لم

(1) - أنظر : المرجع السابق نفسه . ص 55 .

تكن مندمجة اندماجا كليا مقننا ضمن الخطط التنموية الشاملة • وذلك بسبب اعتمادها على فكرة الاحصاء فقط ، دون أن تتعدى الى تلبية الحاجات الاجتماعية والحاجات الفردية التي تتجدد وتتنوع من حين لآخر • وبسبب ماتشهده الحياة الاجتماعية في جميع جوانبها من تحول عميق ، ولاسيما منذ تثبيت الاتجاه الايديولوجي الاشتراكي ، 1976م ازدادت الحاجة أكثر من أى وقت مضى الى دمج الخطة التربوية ضمن منظور التخطيط التنموى الشامل ، ولذلك أصبحت السياسة التربوية منذ الاصلاح التربوى الشامل 1980م جزء لايتجزأ من الخطة التنموية الشاملة ، وذلك حتى تستجيب التربية للتحولات الاقتصادية النوعية ، وتستجيب الخطة التربوية لحاجات التنمية ، كالحاجة الى توزيع أدق للموارد البشرية ، وضبط أكثر للوسائل التربوية المتاحة وتحديد أدق للنوعية التربوية المطلوبة ؛ اذ أن الهدف الأساسي للتربية هو في النهاية " خدمة التنمية " ولا سيما في الدول الاشتراكية التي يبرز فيها التخطيط الاقتصادى للتربية كاهم وسيلة لخدمة التنمية أولا •

ولم يكن التخطيط للتربية بارزا في الجزائر وحدها بل أظهرت ذلك كل السياسات التربوية الحديثة في العالم ، استنادا الى عدة مبررات أساسية تكاد تكون متماثلة في جميع بلدان العالم ومن بين هذه المبررات نذكر أهمها :

1 ـ شعور القائمين بتخطيط الاقتصاد بضرورة التخطيط للتربية باعتبارها السند القوى في انجاح الخطة التنموية ، فقد أكدوا أن الخطة الاقتصادية تبقى ناقصة مالم تدعم بتخطيط أساسي للتربية ؛ اذ لامعنى لاستحداث صناعات مثلا بدون الاعداد الكافي لليد العاملة المدربة والمسيرين الاكفاء • فقد أوضحت دراسة قامت بها اليونسكو في ستة بلدان من العالم من بينها الجزائر أن صعوبة التكيف المهني للشباب واندماجهم في العمل ناتج أساسا من نقص في التعليم والعلاقة الواهية بين التعليم والعمل وبين النظام الاقتصادى والنظام التربوى • (1)

2 ـ دلالات نتائج البحوث والدراسات العلمية والتجارب التربوية في اثبات العائد الاقتصادى للتربية ...

---

(1) ـ أنظر : رسالة اليونسكو • يونيو حزيران • 1985 • السنة الثانية والثلاثون • باريس ص8 •

الاقتصادي للتربية والتعليم أدت الى تحويل النظرة الى الاتفاق على التربية من نظرة الاستهلاك الى نظرة استثمار جيد لرؤوس الأموال ، ومن أبرز هذه البحوث والدراسات التي تؤكد ذلك نشير الى الدراسات التي قام بها " شولتز " الأمريكي والأكاديمي السوفياتي " تيرابيزنكوف " (1) وغيرها من الدارسات التي تؤكد المردود الاقتصادي للتربية . وكذلك تلك الدراسات التي قام بها " جون فوراستيه " في اثبات العلاقة بين التربية والاقتصاد فوجد أن البلد المتخلف اقتصاديا هو بالضرورة بلد متخلف تربويا . (2) كما أن تجربة اليابان والدنمارك، البلدين الفقيرين في مواردها الطبيعية ، بالاهتمام بالتربية عامة وتعميم التعليم الابتدائي خاصة ، ومكافحة الأمية ذات الدلالة الواضحة في أهمية العمل التربوي في التقدم الاقتصادي . (3) كما ثبت أن تقدم اليابان اقتصاديا انما يرجع الى سياسة التربوية ونظرته في التعليم . (4)

فلهذه المبررات الاقتصادية وغيرها فان القائمون بشئون التربية والتعليم ورجال الاقتصاد والسياسة والاجتماع يهتمون أكثر بقضية ربط التربية والتعليم بالتخطيط التنموي الشامل .

3 - سرعة وتنوع التغيرات الاجتماعية ،لقد كان للتحولات الاقتصادية السريعة والتغيرات الاجتماعية والنمو الديمغرافي أثر كبير في بروز عدة ظواهر اجتماعية تتجلى بوضوح في انتشار الأمية والبطالة والتفجر المدرسي والنزوح الريفي والانتقال المهني للعمال وسوء التكيف ، الأمر الذي يفرض على النظام التربوي الأخذ بمبدأ التخطيط للتخفيف من حدة المشكلات الاجتماعية والمحافظة على التوازن في توزيع المواقع ، فقد أوضحت دراسات كل من " فيشر ، وبيتي ، وكلارك ، وفوراستيه " أن التقدم العلمي والتقني وما أحدثته الآلة من تغير عميق في البناء الاجتماعي

---

(1) - أنظر: منذر عبد السلام . دراسات في اقتصاديات التربية .ط ١ ديسمبر 1974 .ص 15 - 17
(2) - أنظر: لويس كروس التفجر المدرسي . العدد الثالث . تعريب الياس فرح . 1965 سوريا ص 27
(3) - أنظر: عبد الله عبد الدائم التخطيط التربوي .ط3 أكتوبر 1977م ص. 24 - 25 .
(4) - أنظر: فريغ سيريدان . اليابانيون تقدموا في المدرسة أولا . الجيل مارس 1988م ص 64 .

أدى الى انتشار ظاهرة الانتقال المهني الى الميادين الصناعية والتجارية ولا سيما الخدمات الادارية والمكتبية منها بسبب ازدياد حاجة هذه الأخيرة الى الطاقة العاملة المدربة في حين أدى هذا الانتقال المهني والجذب الصناعي الى سوء توزيع للطاقة العاملة وبالتالي ضمور بعض الصناعات التقليدية وعزوف الشباب عن المهن الزراعية ولا سيما اليدوية منها . (1) ومن ثمة تأتي ضرورة الأخذ بالتخطيط التربوي كفلسفة للتنمية حتى يتم التمكن من الحفاظ على التوازن والتكامل في توزيع الواقع بجميع مظاهره .

4 — الحاجة الى التكامل بين الظواهر التربوية المختلفة . تعد ظاهرة الانفصال بين النظام المدرسي والتعليم اللامدرسي وضعف التكامل بين المراحل التعليمية في النظام المدرسي وانعدام التوازن بين مختلف الظواهر التربوية ، وضعف معايير التوجيه المدرسي من أهم المبررات التي جعلت التخطيط التربوي ضرورة تربوية ذلك أن طبيعة المشكلات التربوية متنوعة ومتداخلة تتطلب حلولا متنوعة ومتداخلة كذلك فاصلاح جانب من جوانب التعليم يترتب عنه بالضرورة تغيير وتحريك الجوانب الأخرى كتشريع تعميم التعليم الابتدائي مثلا يترتب عنه بالضرورة التوسع في التعليم الثانوي والمعاهد التكنولوجية في التربية ، ومن ثمة تبرز أهمية التخطيط للتربية من أجل الحفاظ على تكامل المنظومة التربوية ، ولا سيما ما يتعلق بتكامل التعليم المدرسي النظامي وغيره ومؤسسات التكوين بمختلف أنواعها ومراكز البحث ومشاريع محو الأمية الى آخره ، ويتضمن ذلك الأخذ بمبدأ التوازن والواقعية الشمولية لاية خطة تربوية . ويعني بالتوازن الاعتناء بكل جوانب التعليم كل حسب مقتضيات الحاجة الفردية والاجتماعية وعدم اهمال جانب من جوانبه أو الاهتمام بجانب على حساب جوانب أخرى كالتوازن بين الكم والكيف والتوازن بين فروع التعليم المختلفة ويعني بالواقعية الانطلاق من المشكلات الواقعية والموضوعية في رسم خطة الاصلاح وتحديد أدق للوسائل والأهداف التربوية في ضوء الامكانات المتاحة فعلا وحدود طاقاتها ويعني بالشمولية أن تدرج الخطط الاصلاحية ضمن

---

(1) — أنظر : التربية الجديدة . مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية والبلدان العربية . السنة الأولى العدد الثالث . ص60 — 61 .

اطار النظرة الشمولية للمنظومة التربوية وعلاقتها بالتخطيط التنموى الشامل بكل أبعاده الزمانية والمكانية .

وفي ضوء هذا المنظور للتخطيط التربوى وأهمية التفسير الاقتصادى للتربية أعيد صياغة مفهوم التربية في الجزائر لتعني جزء من استثمار الطاقات البشرية ويتجلى ذلك بوضوح في ادماج كل النشاطات الثقافية والتربوية والتعليمية على مستوى الولايات بما فيها مديريات التربية سابقا تحت اسم " قسم استثمار الموارد البشرية " وذلك في اطار سياسة اعادة الهيكلة واعطاء نفس جديد للهياكل الادارية حتى تكون أكثر فاعلية في نظر السياسة التربوية الحديثة .

غير أن تحقيق الأهداف التنموية والفعالية المطلوبة للتخطيط التربوى يتوقف الى حد كبير على مدى تجاوز السياسة التربوية الحديثة للصعوبات الفكرية والفنية التي يتعرض لها التخطيط التربوى من حيث هو جزء من الخطة التنموية الشاملة ، ومن أبرز هذه الصعوبات .

أ ـ صعوبات تتعلق بتجاوز فكرة التربية كخادمة للاقتصاد الى الصياغة الدائرية للعلاقة بين الخطة الاقتصادية والخطة التربوية ؛ اذ أن ذلك يتطلب اعادة النظر في مفهوم العلاقة بين التربية والتنمية لتصبح علاقة تكاملية ، فكما أن التربية تخدم الاقتصاد ، في شكلها الحالي فيجب على الخطة الاقتصادية ، مراعاة خدمة الأهداف التربوية الكبرى حتى يتم التكامل المنشود بين مختلف قطاعات التنمية وتكون عملية تحديد الأولويات أكثر علمية ودقة .

ب ـ صعوبة استيعاب النمط المدرسي الحالي وبكل أجهزته وهياكله ومحتواه التربوى لكل ما يطرأ على الحياة الاجتماعية من تغيرات سريعة ومتنوعة وعميقة ، ذلك اضافة الى صعوبة استيعاب العدد المتزايد من الأطفال الذين هم في سن التعليم ؛ اذ بلغت النسبة في الجزائر لأكثر من 50٪ من السكان هم مادون سن العشرين . (1) وبلغ ارتفاع نسبة زيادة السكان الى 3,2٪ وهي من أعلى النسب

(1) ـ أنظر: عبد الله عبد الدائم . التخطيط التربوى (المرجع السابق نفسه) ص . 60 .

في العالم الأمر الذى يهدد ديمقراطية التعليم من حيث هي مبدأ أساسي من المبادىء المنظومة التربوية .

جـ - صعوبة تحديد ما هو اقتصادى وما هو غير اقتصادى ، وصعوبة تحديد الحاجات الاقتصادية للمؤهلات العلمية والمهارات اللازمة لكل فرع من فروع الاقتصاد وصعوبة تصنيف المهن وترتيبها ترتيبا يحدد أهمية كل مهنة ودورها في مجال التنمية الاقتصادية ، فالأمر يحتاج الى دراسات وبحوث ميدانية واسعة النطاق . في الوقت الذى تكاد تنعدم في الجزائر مثل هذه الدراسات والبحوث الميدانية .

د - صعوبة ضبط التنبؤات المستقبلية وتحديد حاجات الاقتصاد الوطني من اليد العاملة المؤهلة ، وصعوبة ضبط الانتقال المهني والتخلص من النزوح الريفي والاستيعاب المهني للتدفق المدرسي .

وبجانب هذه الصعوبات ، تعاني التربية في ظل التفسير الاقتصادى من تحويل فكرة التخطيط التربوى الى مجرد تخطيط اقتصادى للتربية الذى لا يتعدى حدود التوزيع العام للمصادر والموارد والوسائل التربوية . قصد ترتيب الواقع الموضوعي للاقتصاد الوطني ، وتبقى المشكلات التربوية الحقيقية بدون حل ومهمشة في ظل هيمنة هذا المفهوم الاقتصادى للتخطيط التربوى كما تبقى فكرة التخطيط التربوى في ظل هذا المفهوم - حسب رأى فلستر - تعاني من عيوب خطيرة كالتقليل من اشراك السلطات المحلية في اختيار الخطة والنوعية التربوية التي تلائم ظروفها المحلية . (1) وما يترتب عن ذلك من اساءة واضحة لحرية الاختيار في التعلم سواء على المستوى الفردى أو على مستوى المجتمع المحلي ، ومن ثمة فهو يرى (أى فلشتر) أن التخطيط للتربوى اذا لم يتجاوز حدود توظيف وتوزيع الموارد ليهدف الى ابداع تربية جديدة يبقى ناقصا ، ومجرد اعادة ترتيب للواقع الموضوعي التربوى والاقتصادى ليظهرا وكأنهما في صورة جديدة . (2) وهذا ما هو سائد عموما في معظم الدول النامية .

---

(1) - أنظر: جون . و. هانون . كول . س. برميك . التربية والتقدم الاجتماعي والاقتصادى للدول النامية . ت . محمد لبيب النجيحي ط . 1976م ص 371 .

(2) - المرجع نفسه . ص 72 - 74 .

التكامل بين أجهزة المنظومة التربوية : مبدأ من مبادئ المنظومة التربوية الجديدة ويعني به ايجاد الصيغ الملائمة للتنسيق بين مختلف أجهزة التربية حتى يتم الانسجام في تحديد الأهداف البعيدة للتربية في اطارها الفلسفي الشامل، ولعل مسألة ربط التربية المدرسية واللامدرسية هي محور عملية التكامل بين أجهزة المنظومة التربوية كالربط بين التعليم المدرسي والتربية في مؤسسات التكوين المهني واعداد المعلمين ، ومراكز التعليم المعمم ، ومحو الأمية وتعليم الكبار والمؤسسات الثقافية المختلفة وكل أشكال التربية المستمرة وأجهزتها المختلفة وأنماطها المتعددة .

والتكامل بين هذه الأجهزة التربوية تكمن في ايجاد حلقة وصل بين التربية المدرسية والمرتبطة بجهاز مدرسي تعليمي معين ، والتربية المستمرة ، بحيث تكون هذه الحلقة تتعدى الحدود الضيقة التقليدية التي تتمثل في معظم الاحيان في توفير سعة الاستقبال اللازمة للوافدين الى المؤسسات التعليم والتكوين وزيادة توفير المناصب لخرجي المدارس التعليمية ، ومحاولة صياغة محتوى تعليمي يمكن العامل من التكيف المهني وزيادة التحكم التقني لغرض زيادة الانتاج . وهذه الصيغة التقليدية للعلاقة القائمة بين أجهزة التربية بمختلف أنواعها تفرض عادة على مراكز التوجيه القيام بمهمة التوزيع الأمثل لخريجي المدارس الابتدائية والثانوية على مختلف دواليب الحياة ، بحسب الامكانات المتاحة فعلاً ، كما تفرض على مراكز التكوين ، ضمان الاستفادة من المعلومات والمعارف المدرسية أثناء العمل للملتحقين بها ، وذلك بواسطة برامج التدريب وفترات التكوين لتجديد وتجويد المعلومات والمعارف المكتسبة ، وتطوير الكفاءة التقنية وتحسين مستمر للوضع الاجتماعي والمادي لمختلف فئات العمال ؛ ويترتب عن ذلك دائما الاعتراف الرسمي بقيمة المعلومات والمعارف المكتسبة أثناء الخدمة وخلال فترات التدريب المهني واقرار الشهادات المهنية خارج النظام المدرسي .(1) وتلك هي أهم مظاهر العلاقة التي تربط بين الأجهزة التربوية المختلفة في الصيغة الحالية للمنظومة التربوية .

---

(1) — أنظر: سيد ابراهيم الجيار . دراسات في التجديد التربوي .ط. 1978م .ص118—124 .

غير أن الوقوف عند مجرد التنسيق بين هذه الأجهزة ، وتحديد الخبرة المهنية بالتربية المستمرة لما تتطلبها التغيرات الاقتصادية والتقنية من تجديد مستمر في المعارف والتحكم التقني • لا يعطي الاطار الأمثل للتكامل بين الأجهزة التربوية اذ أن هذه العلاقة التقليدية لا تتعدى حدود الأهداف الاقتصادية التي كثيرا ما حولت هذه العلاقة الى علاقة وهمية تجعل المدرسة في ظلها مجرد مكتب للتوظيف كما تبقى التربية المستمرة قابعة في تنميط السلوك الخارجي للافراد باستمرار وفقا لمتطلبات نظام المعايير الأخلاقية والمهنية وتجديد مستمر للتدريبات المهنية للعمال وفقا لمتطلبات التحكم في الآلة وأساليب الانتاج المتغيرة باستمرار • وحتى تصبح هذه العلاقة بين مختلف المؤسسات التربوية علاقة تكاملية يجب اعادة النظر في صياغة مفهوم التربية المستمرة واحداث تغيير جذري لأهدافها القابعة في زيادة الكفاءة المهنية وتحسين للوضع المادي والاجتماعي للعمال ، ليصبح مفهومها وفق منظور استكمال النمو وزيادة التكيف الاجتماعي والمهني للراشدين • اذ أن قيام التربية المستمرة من حيث أصولها التاريخية في الفكر التربوي الحديث جاء ضرورة اجتماعية وفردية فرضتها حاجة الانسان الى زيادة استكمال نموه ورفع مستوى أساسيات تأهيله الضرورية لتكيفه المهني والاجتماعي ، وهذه الأساسيات من التربية هي الحد الأدنى من التعليم والتدريب الذي يضمن للانسان ممارسة نشاطه طوال حياته بحرية ، ذلك أن التربية المدرسية اذا كانت تستطيع أن تضمن المؤهلات الأساسية لممارسة أي مهنة ومساعدة الأطفال على النمو اللازم للتكيف الاجتماعي في مرحلة من مراحل النمو فانها عاجزة - في صيغتها الحالية على الأقل - أن تضمن لهم ذلك طوال حياتهم • (٢) نظرا لحاجة الانسان الى استكمال نموه الذي لا يتأتى الا باستمرار في اكتساب شروط التكيف الاجتماعي عن طريق التربية المستمرة ومن ثمة فعلى مؤسسات التربية المستمرة أن تبدأ من حيث انتهت التربية فسي المدارس والمؤسسات التعليمية في مختلف مراحل التعليم باعتبارها (أي التربية المستمرة) حق الراشدين في زيادة النمو ، وحقهم أيضا في استكمال شروط تكيفهم الاجتماعي والمهني مثل ما هي التربية المدرسية للأطفال ضرورة من ضروريات استكمال ملكات المنطق والتكيف المستمر مع نظام القيم وأساليب الحياة الاجتماعية ، فانقطاع الطفل

عن المدرسة في حالة النجاح أو غير ذلك من أوجه الانقطاع المدرسي يحدد توقيفا فوريا للمساعدة التي يقدمها المجتمع للفرد لزيادة نموه في الصيغ الحالية للأجهزة التربوية ، ولعل هذا الانقطاع للأطفال والتوقيف للمساعدات الاجتماعية هي أساس ضعف العلاقة بين الأجهزة التربوية المختلفة التي تعاني منها المنظومات التربوية الحديثة • ويتعين من ذلك أن التربية المستمرة ليست ضرورة من ضرورات التحكم التقني الذي يفتقر اليه الاقتصاد الوطني ، أو هي مجرد الحفاظ على الكفاءة المهنية المكتسبة للعمال ، أو هي تحسين مستمر للوضع الاجتماعي أو المادي للعمال فحسب ، بقدر ما هي شر ط ضروري لنمو الراشدين وحق طبيعي لهم يتكفل به المجتمع ، كما أنها (أي التربية المستمرة) ليست نقطة في الزمان تحددها ظروف زمنية ومكانية وينشؤها وضع اقتصادي ومكاني معين أو ظروف شخصية معينة بقدر ما هي شرط متواصل من التربية والتعليم في تكوين العادات الخلقية والمهنية وأنماط السلوك المنطقي ، والتكيف النفسي ، وانما • مستمر للقدرات والاستعدادات الفطرية واذكاء المواهب الفنية للراشدين •

وفي ضوء هذا المفهوم التكاملي للأجهزة التربية المختلفة تصبح التربية المستمرة حق طبيعي للراشدين ، وامتدادا طبيعيا لما تم تعلمه واكتسابه من المدرسة النظامية ويترتب عن ذلك تحوير أساسي لأهداف التربية المستمرة ، وتطوير مفهومها وصياغتها لتصبح هي الأخرى حقا طبيعيا للراشدين يتكفل بها المجتمع كما يترتب عن هذا المفهوم أيضا دمج كل من التربية النظامية والمدرسية ، والتربية اللانظامية في ضوء منظور التربية المستمرة والتخطيط التربوي الشامل • حتى يتم التكامل والانسجام بين مختلف أجهزة التربية الوطنية وهذه النظرة التكاملية الحقيقية الشاملة لا يمكن استخلاصها الا من الصبغة الاسلامية للتربية باعتبارها تعلم الحياة والكتاب من المهد الى اللحد في اطار فكرة الاستخلاف في الأرض •

اللغة العربية : تعتبر اللغة العربية وحدها هي اللغة الرسمية للتدريس في جميع مراحل التعليم وفروعه في المنظومة التربوية الجديدة وتأتي كمبدأ أساسي من مبادئ المنظومة التربوية الجديدة لعدة اعتبارات أهمها :

1 ـ اللغة العربية هي اللغة الأصلية الرسمية سواء على المستوى الشعبي أو على

المستوى الرسمي كما تؤكد ذلك كل مواثيق الأمة أوعلى المستوى التاريخي والحضاري، كما تؤكد ذلك معظم الدراسات اللغوية التاريخية . (1) ولذلك تعتبر من أهم مقومات الشخصية الوطنية ؛ اذ بدونها لا يمكن الحفاظ على الشخصية الوطنية ونهم الثقافة والحضارة العربية الاسلامية التي هي صميم كياننا النفسي والعقائدي والاجتماعي .

2 — القضاء على خطر الازدواجية اللغوية وانقسام نظام التعليم وما يترتب عنه من انقسام في الفكر وتمييز صريح في الحظوظ والفرص التعليمية بين أبناء المجتمع الواحد ، وهي ظاهرة طالما عانى منها الجهاز التربوي طيلة المرحلة السابقة منذ الاحتلال وبقيت على ما هي عليه الى غاية الشروع الفعلي لتوحيد التعليم لغويا رغم اجماع معظم العلماء والتربويين على أن الانقسام اللغوى يؤدى بالضرورة الى الانقسام الفكرى، ومن بينهم نيقولا مانسز الذى يرى أن الازدواجية لاتنتج الا العقل المبلبل . (2).

3 — حاجة المجتمع الى الوحدة الوطنية التى أصبحت مهددة بانقسام الجيل الى معرب ومفرنس تبعا لانقسام نظام التعليم الى نمط ثقافي مفرنس وآخر مزدوج والآخر معرب .

4 — ضرورة تجاوز مرحلة الارتياب والشك والحيطة من تبني اللغة العربية كلغة حضارية وتقنية وعلمية في المرحلة التى ميزت النظرة التقييمية للغة العربية منذ الاستقلال والتى تعود في أصلها الى الفترة الاستعمارية وما نشأ عنها من تخلف رهيب للمجتمع الجزائرى … التقليدية التى رافقت مرحلة الاستقلال حول امكانية اللغة العربية وأثارة التشكيك حول قدرتها على مسايرة التطورات الحديثة للتقنية والاستيعاب الحضارى . (3) كانت بمثابة عائق كبير أمام أى محاولة جادة لتمكين

---

(1) — أنظر : عبد العزيز بنعبد الله . تطور الفكر واللغة في المغرب الحديث . ص 31 — 45 .
(2) — أنظر : تركي رابح . أصول التربية والتعليم . ط 1982م ص . 296 — 297 .
(3) — أنظر : عبد الرحمن سلامة الديمة . التعريب في الجزائر من خلال الوثائق الرسمية المرجع السابق ص — 42 — 54 .

اللغة العربية وتعميمها في جميع مجالات الحياة العامة . وضرورة التخلص من هذه التمثيلات التي لا تعد وأن تكون مظهرا من مظاهر عقدة الغالب المنتصر ، كان لا بد من ادراج اللغة العربية وحدها كلغة تدريس في جميع مراحل التعليم وفروعه المختلفة .

5 — على الرغم من الصعوبات والتحديات التقنية التي تواجهها اللغة العربية وظآلة الترجمة وقلة مجالات استخدامها وسوء استعمالها ، فان الدراسات أثبتت بما لا يدع مجالا للشك أن بنية اللغة العربية وما تمتاز بها من سعة وخصوصية ومرونة يمكنها من تجاوز هذه الصعوبات والتكيف مع التقنيات الحضارية الجديدة . (1) لذلك فضلا عما أثبتته التجارب التاريخية لمختلف الأمم والشعوب من أن تطور أي لغة ونموها يتوقف أولا وأخيرا على مدى تمكينها من مسايرة التغيرات الاجتماعية في جميع مجالات الحياة . واضافة الى هذه المبررات والاعتبارات التي تجعل اللغة العربية هي وحدها لغة التدريس في الجزائر ، هناك مبررات أخرى لا تقل أهمية عن التي ذكرت كأصالة هذه اللغة من الناحية التاريخية والناحية الفكرية والعقائدية فقد أثبتت الدراسات أن اللغة العربية هي وحدها القادرة على تجميع وتوحيد لسان شعوب العالم العربي منذ الفتوحات الاسلامية الأولى . (2) اضافة الى ارتباطها المباشر بالعقيدة الاسلامية مما جعلها من بين المقدسات الاسلامية .

فلهذه الاعتبارات وغيرها أدرجت اللغة العربية كأهم مبدأ من المبادئ السامية للمنظومة التربوية الجديدة ، وتبقى مكانة اللغات الأجنبية في النظام التعليمي لا يتعدى تعلمها الحد الأدنى الذي تفرضه ضرورة التعاون والتفاهم بين الشعوب العالم وضرورة اطلاع الأجيال على ثقافات ونتاجات غيرهم من شعوب العالم ، وبذلك يصبح تعلم اللغات الأجنبية ، اختياريا في المدرسة الأساسية الجزائرية ، وانتزعت بذلك صفة الاجبارية في تعلم اللغة الفرنسية التي كانت تتمتع بها منذ

---

(1) — أنظر: حنفي بن عيسى: اللغة العربية الحديثة والتحدي التقني . مجلة الثقافة العدد 95 السنة السادسة عشر سبتمبر أكتوبر 1986 . ص 229 . وأنظر . المجلة العربية للعلوم . تدريس العلوم باللغة العربية . . ص 67 .

(2) — أنظر: محمد راجي لزغول . ازدواجية اللغة العربية . نظرة في حاضر اللغة العربية وتطلع نحو مستقبلها في ضوء الدراسات اللغوية . المورد المجلد العاشر . العدد الثاني 1985 . ص 22 .

الاحتلال الفرنسي للجزائر 1930م ٠

واذا كانت المنظومة التربوية في صيغتها الجديدة قد تجاوزت مرحلة التردد والتساؤلات حول توظيف اللغة العربية كلغة تدريس وحدها في جميع مراحل التعليم من حيث المبدأ للاعتبارات المذكورة آنفا ، فان اللغة العربية لم تتخلص بعد من بعض التساؤلات التي تثار وتطرح حول كيفية تناولها كلغة التدريس في جميع مراحل التعليم من حيث التطبيق ، وهي في الحقيقة تساؤلات لا تخرج عن اطار التساؤلات التقليدية حول مسألة منهجية التحديث والتجديد وما يترتب عن ذلك من صراع حول مسألة الأصالة والتجدد ٠ ومحوى هذه التساؤلات التي تثار من حين لآخر هي أن نتناول اللغة العربية كلغة تدريس في المدارس تناولا وظيفيا بحيث تربط الطفل بواقعه الاجتماعي المادي المحسوس وبالتغيرات التقنية الحديثة حتى يتيسر للأجيال التكيف مع العالم التكنولوجي الحديث والأساليب الحضارية الحديثة ؟ أم نتناول اللغة العربية تناولا تجريديا يربط الطفل بعالم القيم الاجتماعية والمثل العليا والعقيدة الاسلامية والتراث الفكري والحضاري للأمة الجزائرية ، حتى تتمكن الأجيال من فهم هذا التراث العريق وتطوير منتجات الأسلاف ٠

ففي التناول الأول يمكن الأجيال من التكيف مع التغيرات الحضارية في عالم التكنولوجيا ويتطلب ذلك الاستمرارية في اثراء اللغة العربية بالجديد الذي يطرأ على التقنيات وسرعة الترجمة وادراجها بصفة مستمرة في المناهج الدراسية ، كما يتطلب ادراج لغة المعاملات اليومية السائدة في مختلف المؤسسات العمومية وغيرها في المناهج التعليمية ٠

ومبرر هذا التناول هو ضرورة ربط الأجيال بمحيطهم البيئي وتعليمهم أساليب التخاطب والتفاهم وكيفية قضاء حوائجهم اليومية بجانب ضرورة نشر الثقافة التكنولوجية الحديثة ؛ اذ أن من أهم مبادئ المدرسة الحديثة هو تكييف البرامج التربوية واللغة وفقا لمقتضيات الحياة اليومية التي يعيشها الواطن والحياة المهنية التقنية التي يعيشها العامل في المصانع والمعامل كما بينا ذلك آنفا ٠

أما التناول الثاني فيمكن الأجيال من سهولة التواصل الحضاري والثقافي

وييسر لهم الاطلاع على التراث ويضمن انسجامهم في نظام القيم ويبرز في تكوينهم الثقافي التصور العقائدي الصحيح . ولذلك فهو يركز على تعلم اللغة كمضمون حضاري وعقائدي من خلال نصوص لغوية يبرز فيها نظام القيم والعقيدة الاسلامية أكثر من غيرها . ومبرر هذا التناول هو ضرورة المحافظة على الانتماء العقائدي والفكري للأجيال وتوظيف التراث الحضاري للأمة باعتباره من أهم شروط التوليد الحضاري وحماية الأجيال من الانسلاخ الفكري والعقائدي .

وفي ضوء هذا الطرح المتناقض في ظاهره لقضية اللغة العربية ، تصبح اللغة في ضوء التناول الأول مجردة من مضمونها الحضاري والعقائدي وتبقى لغة فنية في المدرسة ولا تتعدى حدود تدريب الأطفال عليها كتابة ومشافهة بقدر ما تفرضه الحياة اليومية من تعلم التخاطب والحوار وضرورة مواكبة التقنية الجديدة والوسائل التكنولوجية الحديثة المستعملة ، ومجمل ما يعنيه ذلك هو تدريس اللغة العربية من أجل فهم وتعلم بعض وسائل الحضارة الفنية والتكيف المستمر مع الجديد في عالم التقنية ، كما تصبح اللغة مجرد وسيلة لنقل المعارف والمنتجات العلمية للشعوب المتحضرة واهمال صريح للغة التراث وقضية ارتباط الأجيال بماضيهم الثقافي والحضاري .

أما في ضوء التناول الثاني فتصبح اللغة العربية في المدرسة لغة تراثية وفكرية وأدبية منفصلة عن الواقع الاجتماعي ولا سيما المادي منه ومرتبطة أكثر بنظام القيم والعقيدة والماضي الثقافي العريق ، ويعني ذلك تدريس اللغة العربية واستعمالها من أجل تعلم أكثر لنظام القيم والعقيدة وفهم التراث الحضاري العريق والمحافظة على بعض الأنساق الاجتماعية المتآلفة وفي ذلك اهمال صريح للغة الفنية والمعاملات اليومية وفصل الأجيال عن المفاهيم التقنية الجديدة .

واذا كانت المنظومة التربوية الجديدة قد أبرزت أهمية تناول اللغة العربية كلغة وظيفية ترتبط أكثر بأساليب المعاملات اليومية وظروف الحياة الاجتماعية ومشكلاته التقنية فان ذلك يؤدي بالضرورة الى تفريغ اللغة العربية من محتواها الحضاري والعقائدي وتحويلها الى مجرد وسيلة لتيسير فهم المعطيات العلمية الحديثة للأجيال كما تصبح أداة جيدة لنقل المعارف العلمية والمفاهيم التقنية

لمنتجات غيرنا وفي ذلك خطر على الأجيال من الانسلاخ الفكري، وتعميق الهوة بين انتماءاتهم العقائدية وتراثهم الثقافي، وبين مفردات لغتهم المدرسية التي لاتعبر الا عن منتجات غيرهم وما يجري من أساليب التخاطب في مجال الحياة اليومية للمجتمع. ومن ثمة تأتي خطورة هذا التناقض السائد في كيفية تناول مفهوم مبدأ اللغة العربية كلغة وطنية ولغة وحيدة للتدريس وتستند الخطورة في هذا المتناول الوظيفي المحلي المتطرف للغة العربية حينما ترتبط أكثر بالبيئات المحلية الضيقة وتطعيمها من حين لآخر باللهجات المحلية وقد أظهرت الدراسات العلمية المتعلقة بخطورة مثل هذا التناول الوظيفي والمتقوقع حول البيئات المحلية الضيقة . ومن أهم هذه الدراسات تلك التي قامت بها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم والتي أثبتت وجود التباعد اللغوي بين أبناء الوطن العربي على مستوى المدارس الرسمية ؛ فقد وجد أن المفردات اللغوية التي تناولتها الكتب المدرسية في الابتدائي متباينة بشكل كبير . فمن بين 534782 كلمة منها فقط 38911 موحدة والباقي مختلفة تماما بين اثني عشر قطرا عربيا . فمثل هذا الاختلاف قد يؤدي مستقبلا الى التباعد اللغوي وظهور ما يسمى باللغات العربية على المستوى الرسمي المدرسي . وفي هذا خطورة كبيرة لفقدان الأرضية الأساسية للاطار الفكري الوحدوي بين هذه الشعوب العربية بسبب الابتعاد التدريجي في لغة التدريس عن اللغة العربية . (1) ويرجع هذا التناقض في نظرنا الى الحلقة المفقودة بين مفهوم الأصالة والتجديد في البناء الفكري العربي والسياسات الحديثة لتحديث الوطن العربي . ويبرز الحل عند يجد في اعادة بناء مفهوم التربية عموما كضرورة حضارية تقتضيها ضرورة انتشال الأمة من الهامشية وتجديد وسائلها الذاتية من أجل الاستمرارية الحضارية في ضوء حاجات الأمة المتجددة بتجدد الوسائل الحضارية والتقنية .

٢ — السياسة التربوية الحديثة من جانبها التشريعي : حدد الأمر رقم

---

(1) — أنظر: نبيل مغربي . مفاجأة اللغة العربية . مجلة المستقبل . العدد

72 ـ 35 المؤرخ في 16 أبريل 1976م الصادر بشأن تنظيم التربية والتكوين ، المعالم الرئيسية للسياسة التربوية ورسالتها التاريخية كما يلي : (1)

أولا : من حيث الأهداف والمبادئ، تبين المادة الثانية من هذا الأمر أن على التربية أن تعمل في نطاق القيم العربية الاسلامية والمبادئ الاشتراكية كما يحددها الميثاق الوطني ، وذلك بالاهتمام بشخصية الأطفال واعدادهم للعمل والحياة المعارف الأساسية العلمية والتكنولوجية وتنشئتهم على حب الوطن والاستجابة لمبادئ العدالة والتقدم .

وبينت المادة الثالثة ذلك بوضوح في وجوب تلقين التلاميذ مبدأ العدالة والمساواة بين المواطنين والشعوب واعدادهم لمكافحة كل شكل من أشكال التفرقة العنصرية كما أقرت نفس المادة الهدف العالمي للتربية بتنشئة الأطفال ومساعدتهم على التفاهم والتعاون بين الشعوب واحترام حقوق الانسان وحرياته الأساسية .

وأقرت المادة الرابعة والخامسة والسادسة والسابعة من نفس الأمر حق كل طفل جزائري في التربية والتكوين على أن يكفل هذا الحق تعميم التعليم الأساسي والزاميته لجميع الأطفال من السنة السادسة من العمر الى نهاية السنة الخامسة عشر وتعميم مجانية التعليم على جميع المستويات الدراسية والمؤسسات التعليمية وفي أي فرع من فروع المعرفة . وبخصوص اجبارية التعليم الأساسي وتعميمه تبين مواد المرسوم رقم 72 ـ 66 الصادر بشأن اجبارية التعليم الأساسي والمؤرخ في 16 أبريل 1972م مسئولية الأولياء والسلطات المحلية والتربوية في الزامية تسجيل الأولاد الذين هم في سن القبول المدرسي والحرص على مواظبة التلاميذ على الدراسة طيلة سنوات الالزام ، وتشير المادة الثانية منه الى أن عدم مراعاة اجبارية التعليم من قبل الآباء أو الأوصياء يعد مخالفة قانونية ويترتب عنهما عقوبات مدنية .

أما ما يتعلق بمجانية التربية والتكوين فقد أوضحته مواد المرسوم رقم 67/76 الصادر بشأن مجانية التعليم والتكوين المؤرخ في 16 أبريل 1976م اذ يوضح

(1) ـ أنظر : الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية . الجريدة الرسمية . العدد 33 سنة 1976 .

أن التعليم يكون مجانا في جميع مؤسسات التربية والتكوين ويستفيد من ذلك جميع التلاميذ المسجلين نظاميا وييسر للتلاميذ الحصول على الوسائل التعليمية واللوازم المدرسية والخدمات الاجتماعية بأقل ثمن ممكن عن طريق التعاونيات المدرسية كما يكفل النقل المدرسي والاطعام والاسكان والاكساء داخل المؤسسة وحمايتهم من الأخطار والحوادث مقابل مساهمة رمزية من طرف الأولياء وتتكفل الدولة والجماعات المحلية بتكاليف الصيانة والتسيير •

أما عن لغة التعليم فقد حدد ها الأمر المشار اليه في مادته الثامنة والثامنة عشر بين أن التعليم يكون باللغة العربية وحدها في جميع مؤسسات التربية والتكوين وفي جميع المواد • ولضرورة التفتح على حياة الشعوب العالمية فقد سمحت المادة التاسعة من نفس الأمر بامكان تعليم لغة أو عدة لغات أجنبية •

وللتمكن من الاستفادة من جميع الطاقات البشرية وتوجيهها توجيها يضمن التوظيف الأمثل للقدرات والمواهب والامكانات الفردية حتى يساهم الأفراد كلهم في التنمية ؛ كان لابد من ادماج التربية ضمن الخطط التنموية الشاملة ولذلك نصت المادتان الحادية عشر والثانية عشر من هذا الأمر المشار اليه على ربط النظام التربوى بالخطط التنموية الشاملة وربط التربية بجميع فروعها بالمحيط ، كما نصت المادة الرابعة عشر من نفس الأمر على ضرورة الاهتمام بالتربية المستمرة التي نضمنها الدولة للمواطنين والمواطنات الذين يرغبون في ذلك دون أى تمييز •

وبحكم احتكار الدولة للتعليم والتسيير المركزى للأجهزة التربوية وللتحكم أكثر في توجيه الطاقات البشرية تقرر المادة العاشرة من هذا الأمر بأن النظام التربوى من اختصاص الدولة ولا يسمح بأية مبادرة فردية أو جماعية خارج الاطار المحدد ومقتضى هذه المادة بينت المراسيم التطبيقية كيفيات الغاء كل الأشكال التعليم الحر وادماج مؤسساته ووسائله ضمن الممتلكات العمومية تحت اشراف وزارة التعليم الابتدائي والثانوى سابقا • كما تم أثر صدور هذه المراسيم توحيد التعليم وأجهزته الادارية وأدمج التعليم الأصلي (سابقا) ضمن اطار التعليم العام •

ثانيا : أما من حيث تقسيم النظام التربوى العام الى مراحل تعليمية فقد

حددته المادة 17 من الأمر المشار اليه وفقا لمبدأ التكامل بين مختلف المراحل التعليمية وما تقتضيه الظروف التنموية وأصبح منذ بداية تعميم التعليم المتوسط سابقا يشتمل النظام التعليمي على المراحل التالية :

1 ـ التعليم التحضيري فبمقتضى المرسوم رقم 76ـ80 المؤرخ في 16 أبريل 1976م المتضمن لتنظيم وتسيير المدرسة التحضيرية بدئ في انشاء مؤسسات التعليم التحضيري يختص بها الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 4 ، 6 سنوات ويستغرق فيها الأطفال مدة سنتين ، ويهدف هذا النوع من التعليم كما بينت ذلك المادة 16 من الأمر السابق الى استدراك نقص التربية العائلية وتهيئة الأطفال للدخول الى المدرسة الأساسية الالزامية وذلك بتعويدهم على أوليات العادات العلمية وتنمية شخصيتهم ومساعدتهم على النمو الحركي بواسطة برامج التدريب الحس حركي والتي توفرها لهم التربية الفنية الملائمة لسنهم ومختلف وسائل اللعب قصد تنشئتهم على حب العمل الى جانب تعليمهم مبادئ القراءة والكتابة والحساب كما تهدف الى تنمية النزعة الجماعية فيهم وذلك بتنظيم الأطفال في أفواج أو مجموعات في كل النشاطات التعليمية وهي ترمي الى تعويد الأطفال على العمل الجماعي المشترك . ومن أجل ذلك كله فهي تعد قاعدة أساسية لمرحلة التعليم الأساسي .

ونظرا لارتباط الطفل كليا بالأسرة في هذه المرحلة نص المرسوم في مادته 22 على أن تكون اللغة العربية وحدها هي لغة التعليم حفاظا على شخصية الطفل من الازدواجية اللغوية والانقسام الفكري .

2 ـ التعليم الأساسي : لقد حددت المادة 24 من نفس الأمر تنظيم التعليم الأساسي ـ باعتباره المرحلة القاعدية لنظام التعليم ـ كالتالي :

فمن حيث أهدافه ومبادئه ومهامه فهو يقوم بتوفير تربية أساسية واحدة لجميع الأطفال الذين بلغوا سن السادسة من العمر من غير تمييز وبصفة اجبارية ومجانية لمدة 9 سنوات وهي المدة التي تمثل المرحلة الالزامية .

وتحدد المادة 25 من نفس الأمر ما يدرسه التلاميذ خلال السنوات التسع في هذه المدارس كالتالي :

ـ دراسة اللغة العربية بحيث يتقنون التعبير بها مشافهة وتحريرا قصد تنشئة الأطفال تنشئة حسنة وفقا لشخصيتهم التوميلـ.ـة . وتمكينهم من استيعاب مختلف

العلوم والتجارب والتكيف مع محيطهم الاجتماعي .

- تعليم الأسس الرياضية والعلمية بالقدر الذي يمكنهم من اكتساب تقنيات التحليل والاستدلال .

- دراسة الخطط الانتاجية وتدريب التلاميذ على حب العمل عن طريق تعليمهم التطبيقي في المعامل ووحدات الانتاج واعدادهم للتكوين المهني وتنشئتهم للاختيار الواعي لمهنتهم المستقبلية .

- تعليمهم أسس العلوم الاجتماعية كالمعلومات التاريخية والسياسية والأخلاقية والدينية بهدف تنمية مدركاتهم للكشف عن القوانين التي تحكم التطور الاجتماعي قصد توعيتهم بدور الأمة الجزائرية وأهدافها ورسالتها التاريخية واكسابهم السلوك والمواقف المطابقة للقيم الاسلامية والأخلاق الاشتراكية .

- دراسة العلوم الفنية التي توقظ فيهم الاحساس الجمالية وتمكنهم من المساهمة في اثراء الحياة الثقافية .

- دراسة التربية المدنية والسياسية والرياضية :

- تعلم اللغات الأجنبية بحيث يتاح لهم الاستفادة من الوثائق البسيطة المحررة بهذه اللغات والتعرف على الحضارات الأجنبية وتنمية التفاهم والتعاون المشترك بين الشعوب .

وتتوزع هذه المحاور الرئيسية في شكل أنظمة ومواد دراسية على مدى 9 سنوات من التعليم الأساسي ومقسمة الى ثلاثة مراحل :

المرحلة الأولى : من السنة الأولى الى السنة الثالثة .

المرحلة الثانية : من السنة الرابعة الى السنة السادسة .

المرحلة الثالثة : من السابعة الى التاسعة .

وتنظم فيها الدراسة في وحدة تنظيمية من حيث المضمون التربوي والمناهج والطرق الدراسية من السنة الأولى الى التاسعة باعتبارها مرحلة واحدة تختتم بشهادة الأهلية للتعليم الأساسي ويوجه التلاميذ الناجحون الى مختلف شعب التعليم الثانوي حسب نتائج دراستهم واستعداداتهم وحاجات النشاط الاقتصادي كما تحدد ذلك المادة 13 من المرسوم 76 / 81 والمتضمن التسيير والتنظيم المدرسة الأساسية ،وتحدد

المادة الأولى من هذا المرسوم نوعية المؤسسة باعتبارها مؤسسة عمومية تتمتع بالشخصية المعنوية وباستقلال مالي وتحت وصاية الوزير المكلف بالتربية ، ويمكن تخصيص مدارس خاصة بالمعوقين .

3 — التعليم الثانوي : تفيد المادة 33 من هذا الأمر بأن التعليم الثانوي مخصص لاستقبال التلاميذ الذين أنهوا دراستهم الالزامية في التعليم الأساسي بنجاح ومن ثمة فهو يقوم بمهمة استمرار وتوسيع المعارف المكتسبة من التعليم الأساسي والتدرج في التخصص في مختلف الميادين العلمية وفقا لمؤهلات التلاميذ وحاجيات المجتمع كما يساعدهم على الانخراط في الحياة العملية ومواصلة الدراسة في المراحل العليا ، وتتم الدراسة في مؤسسات المدارس الثانوية والمتاقن . وتنص المادة 34 على أن التعليم الثانوي يشتمل على ثلاثة أنواع من الفروع :

1 — التعليم الثانوي العام : ويمتد على مدى ثلاثة سنوات من التعليم بحيث يؤهل التلاميذ في مختلف شعب الباكالوريا العلمية منها والأدبية والرياضية الالتحاق بالجامعة ، كما تنص على ذلك المادة 35 من الأمر السابق الذكر .

2 — التعليم الثانوي المتخصص : ويدوم ثلاثة سنوات أيضا ويعمل على تعليم وتدريب التلاميذ في المواد التي يظهرون فيها تفوقا للالتحاق بالتعليم والاختصاص العالي كما تحدد ذلك المادة 36 من نفس الأمر .

3 — التعليم الثانوي التقني والمهني : وتمتد أيضا على ثلاثة سنوات أو حسب مايقتضيه مستوى التكوين المطلوب (من سنة الى اربع سنوات) ويقوم في هذه المدة بتأهيل التلاميذ للحياة العملية والالتحاق بقطاعات التكوين والانتاج . كما تؤهل الالتحاق بالتكوين الجامعي والعالي في الفروع الفنية المختلفة ، وهذا النوع من التعليم يكون على اتصال وثيق بالمؤسسات العمومية ذات الطابع الانتاجي ومنظمات العمل كما تنص على ذلك المادة 37 من هذا الأمر .

وعلاوة على هذه المؤسسات الخاصة بالتعليم الأكاديمي النظامي الذي تدرج فيه التلاميذ من مرحلة تعليمية الى أخرى حسب تفوقهم كما بينا ذلك سابقا فان المنظومة التربوية الحديثة تشتمل أيضا على مؤسسات ومصالح أخرى تستقبل الأطفال الذين أخفقوا في دراستهم الأكاديمية وتقوم هذه المؤسسات والمصالح بمهمة التكوين المهني

المتخصص • كما وردت في الأمرية الصادرة في 16 أبريل 1976م وهي على الخصوص مؤسسات التكوين المهني والبحث التربوي والتوجيه المدرسي والنشاط الاجتماعي المدرسي والتكوين الاداري ... الخ • ويأتي قرار الاهتمام بهذه المؤسسات في اطار النظرة التكاملية بين التعليم المدرسي النظامي والتعليم اللانظامي •

ثالثا : أما من حيث التوجيه المدرسي والمهني فتنص المادة 61 من هذا الأمر على تكييف النشاط التربوي وفقا للقرارات الفردية للتلاميذ ومتطلبات التخطيط المدرسي وحاجات النشاط الوطني ، وتقوم بهذه المهمة مؤسسات التوجيه المدرسي والمهني بالاتصال مع مؤسسات البحث التربوي في أعمال البحث والتجريب والتقييم للطرق التربوية والوسائل التعليمية ، وملاءمة البرامج ، كما نصت على ذلك المادتين 63 ـ 64 من هذا الأمر • ذلك اضافة الى ما تقوم به مؤسسات التوجيه من تنظيم اجتماعات اعلامية حول الدراسات ومختلف المهن ، واجراء الفحوص النفسانية والمقابلات التي تتيح اكتشاف مؤهلات التلاميذ ومتابعة تقدم التلاميذ خلال دراستهم للمساهمة في ادماج التلاميذ في الوسط المهني ، وتنظيم أيام مفتوحة على مختلف المؤسسات قصد تعريف التلاميذ بالفروع العلمية في المؤسسات التعليمية والنشاطات الاقتصادية في الورشات والمعامل وغير ذلك •

رابعا : البحث التربوي • تنص المواد 57 ـ 56 60 من هذا الأمر على تنظيم البحث التربوي في مؤسسات ملائمة تعمل بالاتصال والتنسيق مع مؤسسات التكوين ومؤسسات التعليم العالي لغرض تحسين ورفع مستوى التربية والتكوين بصفة مستمرة وتجديد المضامين والطرق والوسائل التربوية والتعليمية وادماج التربية والتكوين في المحيط وذلك عن طريق جمع الوثائق وتحديد المصادر لاجراء التجارب والبحوث والدراسات وتقييم النتائج التربوية •

خامسا : التكوين المستمر • تنص المادة 43 من هذا الأمر على أن نشاط التكوين المستمر يهدف أساسا الى محو الأمية ورفع مستوى المواطنين باستمرار ثقافيا وأخلاقيا وسياسيا وهو موجه الى كل شخص لا يحضى بتعليم مدرسي بقصد تنمية معارفه واستكمال تكوينه التعليمي والمهني •

سادسا : تكوين الموظفين . تنص المادتين 49 ـ 50 على ضرورة تكوين الموظفين والاداريين والمفتشين والمعلمين وجميع المربين في جميع المستويات تبعا للحاجة ونوعية التخصص وذلك بصفة مستمرة قصد تمكينهم من الحصول على تقنيات المهنة واكتساب أعلى مستوى من الكفاءة والثقافة والوعي بالرسالة التي يقوم بها المربي والالتزام السياسي الدائم بمبادئ الثورة ، وتسلم عند نهاية التكوين وفترات التدريب شهادات تنص على اختصاص والمستوى بحسب نوعية التكوين ومستواه ومدته .

سابعا : الخدمات الاجتماعية . تبين المادة 67 ـ 68 من هذا الأمر بأن الخدمات الاجتماعية والمدرسية هي مجموعة النشاطات المكملة للنشاط التربوي التي تكفلها الدولة للجميع وهي تهدف الى تمكين التلاميذ من مواصلة دراستهم بازالة الفوارق الناتجة عن أسباب اجتماعية واقتصادية أو جغرافية وهي تضمن الخدمات اللازمة في ميدان الوسائل التعليمية واللوازم المدرسية والنقل والتغذية والاكساء والاسكان والاسعاف الطبي ... الخ .

ثامنا : مجلس التربية . تحدد المواد 1 ـ 2 ـ 3 من المرسوم رقم 76 ـ 78 المتعلق بمجلس التربية مهمة وصلاحيات هذا المجلس في تنفيذ سياسة التكوين ومناقشة القضايا المتعلقة بجميع جوانب التربية وهو يتألف حسب ما نصت عليه المادة 3 من نفس المرسوم من الممثلين عن الوزارات المختلفة وممثلين عن المنظمات الجماهيرية وممثلين عن المربين والمختصين .

تاسعا : الخريطة المدرسية . وتحدد مواد المرسوم رقم 76 ـ 68 المتضمن لكيفيات وضع الخريطة المدرسية وأهدافها في التأمين المستمر لأفضل الأوضاع الممكنة لنشر التعليم عبر أنحاء الوطن ، وضبط مناطق قبول التلاميذ في المؤسسات التعليمية وتصميم أمثل للبنايات المدرسية ، وفقا لسعة الاستيعاب اللازمة وشروط التحكم البيداغوجي ، وتحديد أدق للمرافق الضرورية للأنظمة التربوية المختلفة والتدريبات المهنية والالعاب الرياضية ... الخ .

عاشرا : الاختصاصات . تحدد المواد 70 ـ 71 ـ 72 من هذا الأمر اختصاصات كل من الوزارة والولاية والبلدية في تسيير قطاع التربية والتعليم ، بحيث تتولى الوزارة تقريبا الاشراف الدقيق والتسيير الكلي لمؤسسات التربية والتعليم ، الا فيما

يتعلق بالجانب التنفيذى للمخطط الوطني وجمع المعلومات المتعلقة بالتربية والتعليم وتبليغها الى السلطات المركزية ، وتطبيق التعليمات والتوجيهات وتنمية النشاطات الثقافية والرياضية والفنية فهي من اختصاصات الولاية والبلدية ذلك اضافة الى ماتقوم به السلطات التربوية المحلية من تنظيم بيداغوجي للاقسام التربوية وتوزيع أمثل للامكانات المادية والبشرية المتاحة حسب ما تقتضيه الظروف التربوية المحلية لتسيير مؤسسات التربية والتعليم المنتشرة عبر مناطق الولاية .

هذه هي أهم النصوص التشريعية لتنظيم التربية والتعليم التي بقيت تنتظر التطبيق منذ 1976م الى نهاية فترة تجريب تطبيق التعليم الأساسي وقد تبنى المؤتمر الرابع لحزب جبهة التحرير الوطني هذه النصوص التشريعية كأساس عملي لاستراتيجية الشروع في تطبيق اصلاح المنظومة التربوية ابتداء من سنة 1980م ،وأقر المؤتمر الشروع في تطبيق نظام المدرسة الأساسية بمحتواها المتعدد التقنيات ورفع سن الالزام بتوسيع نسبة القبول تدريجيا في التعليم المتوسط ، والتغيير الافقي والعمودى للمرحلتين المتوسطة والابتدائية سابقا ، والشروع في اصلاح التعليم الثانوى والاهتمام أكثر بالتعليم الفني والمهني ، وانشاء شعبة للعلوم الاسلامية والتكامل بين التعليم النظرى والتعليم التطبيقي ، وتوفير الوسائل المادية والبشرية اللازمة لذلك ، وتحسين مستوى المعلمين والمديرين ، والمشرفين التربويين ثانيا ، تعريب التعليم المتوسط ، وادماج التربية الدينية والسياسية والرياضية في كل مراحل التعليم وتحديد المناهج والطرق والوسائل التربوية . (1)

ورغم الجهود المبذولة في تطبيق الاصلاح الشامل منذ 1980م الا أن المؤتمر الخامس لحزب جبهة التحرير الوطني المنعقد في الفترة ما بين 19 ـ 22 ديسمبر 1983م قد شجل صعوبات كبيرة واختلال يعيق الخطوات الاجرائية لتنفيذ الاصلاح ، وقد حدد هذه الصعوبات بصفة خاصة في نقص الانجاز لهياكل الاستقبال وضعف جهاز التكوين وعمليات التنسيق بين مختلف مراحل التعلم والتكوين والتوجيه وقلة تأطير المواد الفنية والعلمية وضعف انفتاح التعلم على الحياة الاجتماعية ،

---

(1) ـ أنظر: حزب جبهة التحرير الوطني . اللجنة المركزية . النصوص الأساسية لحزب جبهة التحرير الوطني . 79 ـ 1980م . الجزء الرابع ـ ص 95 ـ 102 .

وانتشار التسرب المدرسي خصوصا عند نهاية كل مرحلة من مراحل التعليم ذلك اضافة الى ما يعانيه الجهاز التربوي من مشكلة حادة تتعلق بالنمو الديمغرافي السريع الذي يقف أمام أي تقدم نحو النوعية التربوية الجيدة كما أشار الى ذلك تقرير الأمين العام . (1)

وعليه كان المؤتمر الخامس لحزب جبهة التحرير الوطني قد أكد أكثر على الاسراع في انجاز هياكل الاستقبال لمواجهة النمو الديمغرافي والتدفق المدرسي وتعميق أكثر لعمليات التنسيق بين مختلف مراحل التعليم ومؤسسات التكوين واصلاح نظام التوجيه المدرسي والمهني والاستمرار في تحديث الوسائل والطرق التربوية بادخال الوسائل التكنولوجية العصرية ، وعلاج مشكلة التسرب المدرسي وتكييف نظام التربية والتكوين مع الحقائق الموضوعية للواقع الوطني ، كالتوسع التدريجي في استعمال اللغة الوطنية كلغة للاتصال والتعليم وتحديد سياسة واضحة لاختيار اللغات الأجنبية في التعليم الأساسي وتكييف التربية الأخلاقية والدينية والتكوين السياسي مع الاختيارات الأساسية للثورة وتكوين الشبيبة وفقا للتقاليد الوطنية وتدريبهم على العمل السياسي داخل اطار منظمات الشباب التي تعمل في اطار احترام قيم الحضارة العربية الاسلامية والاختيارات الاساسية للثورة .

وبخصوص التعليم الأساسي يؤكد المؤتمر على تكثيف الجهود لتكوين المعلمين وتحسين مردودية التعليم واعداد تشريع ملائم للتحديد وتنظيم العلاقات بين المدرسة والمحيط ، وتوزيع المنشآت والهياكل التربوية وفقا لمتطلبات ديمقراطية التعليم والقضاء على الفوارق الجهوية والاهتمام بالبحث البيداغوجي وصنع الوسائل التعليمية الضرورية للتعليم المتعدد التقنيات . (2)

3 — اتجاهات التغير التربوي في الجزائر : بعد عرض وتحليل لفلسفة التربية ومحاورها الرئيسية ومناقشة المبادئ التي يقوم عليها التغيير التربوي الجديد

---

(1) — أنظر : تقرير الأمين العام المقدم للمؤتمر الخامس . ديسمبر 1983 حزب جبهة التحرير الوطني ص . 84 .

(2) — أنظر : حزب جبهة التحرير الوطني . لوائح المؤتمر الخامس المنعقد بالجزائر من 19 الى 22 ديسمبر 1983م من ص 47 الى 62 .

في الجزائر ، وبعد معرفة الاطار التشريعي القانوني لتطبيق السياسة التربوية الحديثة فانه يمكن لنا معرفة المعالم الرئيسية لاتجاهات التغيير التربوي في الجزائر التي تبدو واضحة المعالم في مسيرة تجربة الجزائر في بناء نسق معين لنظام التربية والتكوين منذ الاستقلال الى يومنا هذا من حيث مؤشرات المرونة والتنوع والتكامل لنظام التربية والتعليم كما جاءت في دراسات معهد اليونسكو للتربية (1) نوردها كما على كالتالي :

المشكلات المطلوب حلها	حلول ممكنة
المؤشرات :	
1 - المرونة : أ - فيما يتعلق بالانظمة التعليمية .	
1 - تعارض أنظمة التعليم المدرسية مع أنظمة التعليم العرضي .	1 - تأكيد وحدة النظام ككل .
2 - النقل المباشر للممارسات الاكاديمية النظامية الى التعليم العرضي .	2 - التأكيد على استقلال الانظمة الموجودة خارج النظام التعليمي كطريقة بديلة للتعليم .
3 - عدم اقتسام الطرق والوسائل فيما بين النظام التعليمي والتعليم العرضي .	3 - التركيز على الخصائص التى تشترك فيها جميع المواد الاجتماعية التعليمية .
ب - فيما يتعلق بالمجتمعات المحلية :	
1 - الأهمية المعلقة على الشهادات التى تمنحها المدارس .	1 - زيادة الاعتراف بالمؤهلات المكتسبة خارج المدرسة .
2 - قصر حق التعليم على مجموعة معينة تنتظم في المدرسة النظامية .	2 - الاعتراف بحق كل كبير في استئناف دراسته حين يشاء اما باللجوء الى المدرسة أو باستخدام الموارد الخاصة المتاحة .

---

(1) - أنظر: هـ . و . ر . هاوس. التعليم مدى الحياة والمدارس والمناهج في البلدان النامية ترجمة المركز الدولي للتعليم الوظيفي للكبار في العالم العربي . ط 1979 . ص 80 - 81 .

ج ـ فيما يتعلق بالتدريس :

1 ـ صرامة المناهج وجنوحها الشديد الى الجانب النظرى وطابعها الرسمي والواقعي .	1 ـ الاتجاه نحو اعادة تشكيل المناهج بغرض جعلها أكثر تنوعا وجعلها علمية اقتصادية بصورة أكبر .
2 ـ سيطرة نظام التعليم الذى يكون المعلم محوره .	2 ـ زيادة نشر طرق تقديم النشاط المدرسي والعمل في مجموعات .
3 ـ التركيز الزائد عن الحد على وسائل الاتصال الشفوية والتحريرية .	3 ـ ادخال العمليات والدراسات التكنولوجية في مواقف الحياة الواقعية بمساعدة تقنيين مهرة .
التنوع : أ ـ التركيز الزائد عن الحد على الرقابة المركزية للبنى والوظائف .	أ ـ لامركزية البنى والمناهج الدراسية وتشجيع المرونة فيها مع منح صلاحيات المستوى المحلي للشروع في اقامة وتنمية مشروعات معنية .
ب ـ التركيز الشديد على اللوائح المكتبية .	ب ـ زيادة الاتصالات فيما بين مختلف مستويات السلطة الادارية لتحقيق أقصى حد من المساعدات الفنية والمنهجية والمادية
التكامل : أ ـ التقسيم الى أجزاء داخل النظام التعليمي نفسه وعلى المستويات الادارية والسياسية) .	أ ـ الرغبة في التوجيه بين أهداف الانشطة داخل المدرسة وخارجها لتحقيق نفس الفرص التعليمية .
ب ـ الانقسام والتعدد والتعارض والاهدار في ادارة التعليم .	ب ـ اقامة بنى لامركزية لتحقيق التكامل بين السلطات التعليمية والاقتصادية والسياسية التي يجب ممارستها في جو من المناقشات الجماعية اللازمة لحل المشكلات التعليمية في ذلك المشكلات خارج المدرسة .

تلك هي أهم المعالم الرئيسية لاتجاه التغيير التربوى في الجزائر التى يمكن استنتاجها بسهولة من خلال تطور التشريعات المدرسية ومواثيق التربية والتعليم ، وبرامج

التنمية المعتمدة منذ الاستقلال • واذا لم تكن هذه المعالم واضحة أثناء الاصلاحات الجزئية فانها أصبحت في بعض أجزائها واضحة المعالم وبارزة في الواقع التربوي للنظام المدرسي بعد الشروع في الاصلاح التربوي الشامل منذ 1980م •

والنظام التربوي الجديد جاء نتيجة لاعادة صياغة مفهوم التربية والتعليم حتى تكون التربية أكثر شمولية من حيث وظيفتها وعلاقتها بالمحيط الاجتماعي والبيئي• ولا سيما في المراحل الأولى ، فالتغيرات الاجتماعية ونهضة التصنيع في الجزائر وما تقتضيه من تقنيات معاصرة ، استلزم اعادة النظر في مفهوم التربية حتى تكون في مستوى متطلبات الأساليب المتطورة للانتاج • فأدخلت تغييرات جذرية في مناهج التعليم وطرقه ووسائله وأساليبه، كما استحدثت بنايات وهياكل وتنظيمات جديدة ، وفقا لمتطلبات الأنشطة المدرسية المستحدثة والخبرات التعليمية الجديدة• ولعل أبرز التغييرات التربوية قد تمثلت في امداد سن الالزام الى سن التاسعة وانفتاح التعليم الأساسي على سوق العمل والانتاج ، وربط التعليم النظري بالتعليم التطبيقي ، والتعليم بالعمل والأشغال اليدوية كما أعيد بناء البرامج والمواد التعليمية بناء محوريا بحيث أصبحت أكثر ارتباطا وتكاملا فيما بينهما كما أعطى محتوى تعليمي متعدد التقنيات وأعيد النظر في محتوى التكوين وأساليبه •

ويعتبر هذا المفهوم الجديد للتربية من أحدث المفاهيم التي اضطلعت بها العلوم التربوية منذ مطلع هذا القرن ، وانتشرت أكثر في أنحاء العالم منذ الاربعينات• وهو مفهوم يحاول تطبيق مبدأ التكامل والشمولية للمؤسسات الاجتماعية ذات الصبغة التربوية والتعليمية ، والتخفيف التدريجي من حدة الفواصل والحواجز بين هذه المؤسسات الاجتماعية المختلفة ، وما فكرة ربط التربية بالمحيط الاجتماعي والبيئي وربط التربية بالمخطط التنموي الشامل التي تنص عليهما فلسفة التغيير التربوي الشامل الا جزء من الجانب التطبيقي لمبدأ التكامل والشمولية لنظام التربية • واقرار هذا المبدأ نحو تحميل التربية والتعليم مجموعة من المسئوليات الاجتماعية الكبرى ، تتلخص في اختصار المسافة التاريخية للحاق بالركب الحضاري والخروج من حالة التخلف اذ أن نظام التربية والتعليم هو المسؤل الأول عن الخروج من حالة التخلف في نظر الاقتصاديين والاجتماعيين ولا سيما منذ ظهور التفسير الاقتصادي للتربية

وانتشاره منذ ستينات هذا القرن والذى أعطى للتربية الدور الحضارى الكامل • الا أن توكيد الدور الحضارى الكامل وتحميل نظام التربية والتعليم مسئوليته التقدم الحضارى ليس بالأمر الهين ، فهو يتطلب توفير الحد الأدنى من الشروط الضرورية للقيام بهذه المهمة وهي الشروط التى يصعب تحقيقها في ظل المعطيات الحضارية والتربوية ، واذا كانت السياسة التربوية الحديثة قد شرعت في تحقيق بعض هذه الشروط الضرورية لبناء نظام تربوى جديد يتكفل بهذا الدور الحضارى ، فان هذه الشروط لم تكن في مستوى الحد الأدنى للشروع في خطة التغيير التربوى الشامل – غداة انطلاق المخطط الخماسي الأول – • كما سنبين ذلك بالتفصيل في الفصل الرابع من هذه الدراسة بعد عرض وتحليل في الفصل التالي للمدرسة الأساسية ذات التسع سنوات وما تتضمنها من نشاطات تعليمية جديدة والتى تتطلب امكانات وتكاليف جديدة •

الفصل الثالث

المدرسة الأساسية

المدرسة الأساسية

أولا : أسباب تغيير المرحلة الابتدائية التقليدية :

اضافة الى ماتعانيه المنظومة التربوية الموروثة في الجزائر من عيوب ومشكلات شتى تتلخص كلها في ارتباط نمط التعلم في بعض مظاهره بالأهداف الاستعمارية كما يذكر ذلك كل من جون فيزى (1) وكوستاف لهيون . (2) فان التعليم الابتدائي التقليدى باعتباره جزءا من المنظومة التربوية الموروثة ، يعاني هو الآخر عيوبا خاصة ، برزت في جميع جوانبه مما جعل منهج التكييف التدريجي المتبني منذ الاستقلال في معالجة القضايا التربوية لايجدى نفعا لكثرة عيوبه وعدم قدرته على مواكبة التغيرات الاجتماعية السريعة التي شهدتها الجزائر منذ الاستقلال ، كما كانت هذه المشكلات أكبر من المعالجة الثنائية ، وعليه فقد استدعت الضرورة تبني منهج التغيير الجذرى لجميع جوانب التعليم الابتدائي (السابق) تبعا لفلسفة التغيير الترجوى الشامل. ومن أهم العيوب الخاصة التى يعاني منها التعليم الابتدائي التقليدى ما يلي :

1 - ضعف نسبة الانتساب المدرسي ، فهي لاتتعدى حدود استقبال أطفال سن السادسة وتعليمهم لمدة ست سنوات بحسب الامكانيات المادية والبشرية المتوفرة التي كثيرا ما كانت عائقا أمام فكرة توسيع التسجيل ورفع مستوى الانتساب المدرسي . وقد أدى ذلك الى حرمان فئة كبيرة من الأطفال من حقهم الطبيعي في التعليم بسبب ضعف نسبة التسجيل ، فالاحصائيات تشير الى أن ارتفاع نسبة المقبولين في التعليم من الفئة (6 - 13) لم تتجاوز حدود 72,02 طيلة المحاولات الاصلاحية السابقة للاصلاح التربوى الشامل (اى من سنة 1962م الى سنة 1976م). (3)

كما أن المدة الزمنية للتعليم الابتدائي المحددة بستة سنوات لاتسمح بتأهيل كاف لدماج هؤلاء في الحياة العملية سواء من حيث العمر الزمني الذى لايتعدى

---

(1) - أنظر : جون فيزى التعليم في عالمنا الحديث . (المرجع السابق نفسه) ص. 67 .

(2) - أنظر : أبو خلدون ساطع الحصرى . أحاديث في التربية والاجتماع . ط1. 1985 بيروت ص. 256 . ص. 87 .

(3) - أنظر : وزارة التربية والتعليم الأساسي . مجلة التربية العدد 3 السنة 1 . ماى جوان 1982 ص. 99 .

13 سنة لخريجي المدرسة الابتدائية ، أو من حيث الكفاءة العلمية والمهنية التي لاتتجاوز هي الأخرى حدود تعليم القراءة والكتابة وبعض مبادئ الحساب وهي مواد أصبحت في صيغتها التقليدية لاتسمح لهم بالاندماج الكافي في الحياة العلمية ، وبالتالي فهم ينضمون حتما الى فئة الأميين . وقد أثبتت دراسة قامت بها اليونسكو أن صعوبة اندماج الشباب في العمل في الجزائر يعود الى نقص التعليم .[1] واضافة الى ذلك فان التعليم الابتدائي التقليدي - باعتباره مرحلة تعليمية - كان ضعيف الصلة بمراحل التعليم الأخرى ؛ اذ لايسمح الا لعدد ضئيل جدا بالالتحاق بالمرحلة الاعدادية والثانوية فتشير الدراسات ان من كل مائة طفل مسجلين في التعليم الابتدائي لاينتقل منهم الا ثمانية عشر (18) الى المرحلة الثانوية .[2] وبالتالي فهو يعتبر مرحلة نهائية لمعظم المنتسبين للتعليم من فئة "(6 - 13) سنة اذ لايسمح لهم تكوينهم بالالتحاق الى المراحل العليا من التعليم ، كما لايسمح لهم بالالتحاق بأي نوع من أنواع التكوين اما لضعفهم أو لقلة مراكز التكوين آنذاك .[3]

2 - ضعف التقييم : فالتعليم الابتدائي التقليدي يقوم على الامتحانات التقليدية التي لاتقيس الا الذاكرة ودرجة الفهم وهي مقاييس تقليدية لاتستجيب لأهداف التعليم المعاصر ، كما أن سيادة النظرة التقليدية للامتحانات وكثرتها أدت الى اعتمادها كأداة فرز وانتقاء بدلا من اعتبارها كمحفز لمزيد من التعليم ، وهو الأمر الذي أدى الى كثرة الاعادة والرسوب والاخفاق الدراسي وانتشار الهروب المدرسي ؛ اذ أظهرت الدراسات أن نسبة الذين وصلوا الى اجتياز شهادة التعليم المتوسط لايتجاوز حدود 5 ر5٪ من التلاميذ المسجلين في السنة 10 الأولى من التعليم الابتدائي ... باعتماد المنظومة التربوية على أشكال مختلفة من الفرز

---

(1) - أنظر : رسالة اليونسكو . الانخراط في سلك العمل مهمة شاقة . يونيو 1985م السنة 38 ص10 .
(2) - أنظر : بن أشنهو . التجربة الجزائرية في التنمية والتخطيط (62-980) ت/محمد صبحي وآخرون . ص422 .
(3) - أنظر : حزب جبهة التحرير الوطني . التخطيط والتنمية . ج 1 . تقيم المخططات الانمائية ديسمبر 1983م ص41 - 43 .

التعليمي ولا سيما طريقة الامتحانات التي تؤثر بطريقة مباشرة في التسرب وأصبحت عقبة كبيرة أمام التلاميذ ولاسيما أبناء الريف منهم ؛ اذ تشير الدراسات الى أن التسرب المدرسي ينتشر أكثر عند أبناء الفقراء والفلاحين في الأرياف . (1)

3 ـ ضعف المحتوى التربوى والبرامج التعليمية وصياغتها صياغة نظرية بعيدة عن الجذور الشعبية والوسط الاجتماعي والبيئ الذى يعيش فيه الطفل الأمر الذى جعلها عاجزة عن تلبية الحد الأدنى من حاجاتهم الأولية التي يحتاجونها في حياتهم اليومية فضلا عن الحاجات التي يحتاجونها طوال حياتهم كالتعلم الذاتي مثلا . وقد أهمل العمل اليدوى اهمالا كليا في كل المواد التعليمية واعتمد في بناء المناهج التربوية على منهج المواد المنفصلة عن بعضها وهو منهج تقليدى قديم يعتمد أساسا على الوسائل التربوية التقليدية كالكتاب المدرسي والسبورة وطريقة الالقاء وتكثيف المعلومات النظرية وغيرها من الطرق والوسائل التي لا تسمح الا باتباع الأساليب التقليدية في التعليم والتي يكون فيها المعلم هو الآمر والناهي والملقن للمعلومات والمعارف النظرية عن طريق القسر والاكراه في كثير من الأحيان ، ذلك فضلا عن تجاهل هذا المنهج للأسس النفسية ، وضرورة تدرج المعلومات ، وانعدام المرونة والتكامل في المواد ، مما أدى الى انفصال أساسيات المعرفة وتجزئة المعلومات في أذهان التلاميذ ، وقد انتقد مثل هذا المنهج كثير من المربيين منذ مطلع هذا القرن ومن بينهم جون ديوى الذى يرى أن هذا المنهج التقليدى قد ثبت عجزه في تلبية حاجات ومتطلبات التغيرات الحضارية . ففي حين تشهد مظاهر الحياة الانسانية باستمرار تغيرات متنوعة ، وتتغير وتتنوع معها الحاجات والرغبات الفردية والجماعية بصفة لم تشهد لها الانسانية مثيلا ، بقي نمط التعليم التقليدى القائم على منهج المواد المنفصلة والمعلومات النظرية عاجزا عن مواجهة هذه التغيرات بسبب اقتصار وظيفته على مهمة نقل التراث الثقافي وتحفيظه للأجيال ، وكذلك تجاهله لكل ما يطرأ على أساليب الحياة من تغيرات

---

(1) ـ أنظر: أنظر عبد اللطيف بن أشنهو (المرجع السابق نفسه) ص 424 .

كمية ونوعية . (1) كما انتقد هذا المنهج (أى منهج المواد المنفصلة) من الناحية السيكولوجية جان بياجيه الذى يرى أنه منهج قديم يستند الى نظرية الملكات الجاهزة وهي نظرية قديمة قد ثبت خطؤها . (2)

ولهذه الأسباب وغيرها كانت الحاجة ماسة الى اعادة النظر في مفهوم المدرسة الابتدائية من حيث وظيفتها وأهدافها وبنيتها ، واعادة صياغة محتواها التربوى والتعليمي حتى تكون ـ أى المدرسة ـ أكثر ولوجا في الحياة الاجتماعية وأكثر استجابة لمتطلباتها ولا يتأتي ذلك الا بادخال مناهج دراسية جديدة تكون أكثر ارتباطا بالحياة الواقعية والموضوعية ، واعادة الاعتبار للعمل اليدوى عن طريق الأشغال اليدوية ، والتعليم المهني والفني ، واحترام أساسيات تكوين الخبرة العملية وربط المعارف النظرية بالتطبيقات العلمية وانفتاح المدرسة على سوق العمل والانتاج .

4 ـ ضعف الطرق التربوية : تعتمد المدرسة التقليدية القائمة على منهج المواد على طرق تربوية تقليدية تعتمد أساسا على التلقين وحشو الأذهان عن طريق الكتاب وثقافة المعلم قصد تحفيظ أكبر قدر ممكن من المعلومات النظرية حتى يتمكن التلميذ من التعرف عليها واسترجاعها متى طلب منه ذلك ، فمثل هذه الطريقة تجعل التلميذ كائنا انفعاليا سلبيا عاجزا أمام مشكلات حاضره وتصور مستقبله لأنه يتلقى المعلومات وكأنها ثابتة لاتتغير . ذلك فضلا عما يؤدى اليه تكديس المعلومات الجاهزة في أذهان التلاميذ من اعاقة لنمو وحرية الطفل وقد ثبت خطأ هذه الطرق المعتمدة في المدارس الابتدائية التقليدية في الجزائر وغيرها منذ أمد بعيد ؛ فمنذ أن أدمج الانسان ضمن المنظومة الطبيعية في الفلسفات الوضعية المتنوعة ظهرت عدة طرق تربوية تهتم بالانسان من حيث هو فرد ينمو ويتطور ويتغير وفقا للقوانين الطبيعية الفطرية منها والبيولوجية ووصفت بأنها طرق تربوية حديثة

(1) ـ أنظر: جون ديوى . الخبرة والتربية . ت محمد رفعت رمضان ونجيب اسكندر ، م محمد بدران ص . 10 .

(2) ـ أنظر: جان بياجيه . حق الناس في التربية والتعليم . (المرجع السابق) ص 4 ـ 5 .

كطريقة " ديكرولي التي تأخذ مبدأ " مدرسة الحياة من الحياة " شعارا لها اعتقادا منه أن المدرسة يجب أن تكون حياة قائمة بذاتها يتعلم فيها الطفل حل مشكلاته بنفسه بقدر ما يناسب نموه وقدراته .(1) وهو بذلك ينظم طريقته التربوية وفقا للفكرة القائلة أن النمو النفسي يبدأ من الشكل الاجمالي الى التحليل والتركيب في الطور الحركة الدينامية للشخصية .(2) ويبدأ بما هو أساسي عند الطفل في التعلم وما يقع تحت تجربته الحسية ثم ينتقل الى العناصر المجردة تدريجيا في كل تعليم . واحتمل مبدأ "مراكز الاهتمام" في تجربته التربوية المكانة المرموقة في تنظيم البيئة الطبيعية والوسائل التعليمية التى تثير الاهتمامات الطبيعية عند الطفل .(3)

أما "ماريا مانتسورى" المربية الايطالية فهي تهتم في طريقتها التربوية باحترام حرية الطفل بمفهومها البيولوجي كاطلاق الحرية للغرائز ، والدوافع ، والاهتمام بمبدأ الفعالية في العمل الوظيفي القائم على الاهتمامات العفوية والتدريب الحسي حركي ، كالتمرينات الرياضية والالعاب الهادفة والأشغال اليدوية الصناعية وما الى ذلك .(4) وتنظم مادتها التربوية ابتداء من البسيط الى المركب ومن الجزء الى الكل .كأساس لعملية " البناء التحليلي للفكر" ، اعتقادا منها بأن الفكر يبدأ - في تشكيله - بالاحساسات البسيطة الأولية الى الأفكار المجردة ثم النظريات العامة .

أما طريقة المشروعات التى تسمى في كثير من الاحيان ة التربية عن طريق النشاط فقد طبقت في المدارس التجريبية التابعة لدائرة " ديوى " للتربية في الولايات المتحدة الأمريكية ، ثم عممت في كثير من بلدان العالم ، وهي تعد من أهم طرق التربية الحديثة في عالمنا اليوم ، وتأخذ مبدأ "تعلم الحياة بالحياة " ، كأساس في كل تنظيم تربوى ، ولذلك فهي تصوغ الحياة الاجتماعية التى ينتمي اليها

---

(1) - أنظر: أنجيلا ميديش، التربية الحديثة . ت علي شاهين ط 3 . 1982م ص79 .
(2) - أنظر: رونيه أوبير . التربية العامة . ترجمة عبد الله عبد الدائم ط1 . يناير 1967ص630 .
(3) - أنظر : أنجيلا ميدى ـ التربية الحديثة . (المرجع السابق) ص96 .
(4) - أنظر :رونيه أوبير . التربية العامة (المرجع السابق) ص . 628 .

الطفل ـ بكل ما فيها من الخبرات ذات القيمة التربوية وفي شكل مشروعات ومشكلات وتقدمها للتلاميذ في مناهج مشخصة ، بحيث تكون هذه الخبرات غائية في أهدافها ومثيرة للنشاط والفعالية • وتنجز هذه المشروعات من طرف التلاميذ في ظل فلسفة المزج بين العمل الفردي والعمل الجماعي النفعي ، والاعتماد أساسا في ذلك على استعمال الأشغال اليدوية والمهنية وتقسيم العمل بين التلاميذ فرادى ومجموعات ، كما تعتمد على بناء المشاريع الدراسية ـ باعتبارها مناهج تعليمية ـ بناء محوريا ، حتى يضمن التعاون والتكامل بين العمل الفردي والعمل الجماعي •

ولذلك تعتبر هذه الطريقة حلقة وصل بين التربية الفردية وبين التربية الجماعية ؛ اذ أن المشروعات الفردية تقود الى تعليم الطفل نفسه بنفسه والمشروعات الجماعية تقود الى التعليم بالمشاركة والتعاون بين فرق التلاميذ في ظل الممارسة الفعلية للديمقراطية والحرية واحترام العمل كشروط أساسية لنمو الخبرة الذاتية وبروز الروح الجماعية • (1)

أما الطريقة التربوية الجماعية ومناهجها الدراسية السائدة في معظم البلدان الاشتراكية فقد صاغ المربي الكبير " ماكرنكو " وبين أهدافها وفقا للأهداف الجماعية ومعاييرها استنادا الى المذهب الاشتراكي في تنظيم الحياة الجماعية وبذلك فهو قد اهتم بالعمل والجماعة والشخصية كمحاور رئيسية في نظامه التربوى • (2) ويتألف العمل التربوى المنتج عنده من عمل الجماعات الموحدة والممارسة الفعلية للخبرة الجماعية وتقاليدها المشتركة في ظل الاخلاص والانصهار التام في النظام العام • ومن ثم فهو يعتبر مبدأ الضبط والنظام من الأهداف الأساسية للمدرسة باعتبارها ظواهر أخلاقية وسياسية تفرضها الحياة الجماعية المشتركة • (3) ومن أجل ذلك فهو يبني منهجه على طريقة المشروعات التي تأخذ بمبدأ تعطيل الغرائز والدوافع الفردية وأشكال التنافس ، كما رفض مبدأ الفعالية الحرة • (4) خلافا لطريقة المشروعات

---

(1) ـ أنظر : اسماعيل القباني • التربية عن طريق النشاط • ط1 • ص166 •

(2) ـ أنظر : ماكارنيكو • التربية الاشتراكية • ترجمة أديب يوسف شيش من 27 ـ 58 •

(3) ـ أنظر : ماكارنيكو • التربية الاشتراكية (المرجع السابق) ص59 ـ 99 •

(4) ـ أنظر : موريس دبيس وآخرون • علم نفس الطفل • ت • حافظ الجمالي • ط1965م ص47 ـ 48 •

عند " جون ديوى " التى تتخذ مبدأ الفعالية الفردية كهدف اساسي لها .

تلك هي أبرز الطرق التربوية والمناهج الدراسية التى تبتنباها معظم الدول في العالم الآن ولا سيما في تنظيم التعلم الابتدائي، كبديل للطرق التربوية التقليدية الا أن تبني هذه الطرق الحديثة يختلف من بلد الى آخر حسب النظام التربوى المتبع ، والايديولوجية المتبعة ، فالنظم الديمقراطية اللبرالية تتبنى في معظمها الطرق التربوية الفردية بشيء من التكييف والتعديل بالمزج والاضافة والحذف تبعا للظروف المحلية . وأما النظم ذات النمط الاشتراكي والمذاهب الجماعية تتبنى الطرق التربوية الجماعية بشيء من التكييف والتعديل والتطوير بحسب أوضاعها المحلية .

غير أن عيوب هذه الطرق وعدم اكتمالها وتطرفها من الفردية الى الجماعية جعل كثيرا من الأنظمة التربوية المعاصرة تتبنى مبدأ التوفيق بين الطريقتين، اذ تبرز أهمية الفعالية الفردية بجانب الانصهار في مبادىء الجماعة والنظام . بيد أن هذا التوفيق بين هذه المتناقضات يبقى ناقصا وقاصرا لفقدانه الاطار المذهبي التربوى الذى يؤلف بين المتناقضات ، ومهما يكن من أمر فقد اتجهت معظم الدول منذ بداية هذا القرن لتدريب المعلمين والمشرفين وتطوير النظام البيداغوجي وفقا لمبادىء هذه الطرق التربوية قصد رفع مستوى المردودية للتعليم وجعل المضمون التربوى أكثر اتصالا بحياة الطفل وأكثر اندماجا في الحياة الاجتماعية المحلية للطفل .

5 - ضعف الكفاءة العلمية للمعلم : ان ثقافة المعلم ومستواه العلمي والمهني لا يتجاوز فيما بين السنة الرابعة والثالثة ثانوى في أغلب الأحيان ومعظم المعلمين من الذين لا يستطيعون متابعة دروسهم لسبب من الأسباب ولذلك كان تكوينهم ضعيفا ولم يبلغ للحد الأدني من متطلبات مهنة التعليم، الأمر الذى لا يسمح لهم بالطبع بالنجاح في مهامهم التعليمية بسبب ضعفهم الثقافي وقلة كفاءتهم المهنية بل وحتى نضج سنهم الذى لا يتعدى في أغلب الحالات سن المراهقة مما تسبب في ضعف عام

للمنظومة التربوية .(1)

6 ـ الازدواجية اللغوية : أما من حيث اللغة فهو يقوم على خطر الازدواجية اللغوية التي لاتنتج الا التناقض الفكري، ولا سيما في المراحل الاولى من التعليم التي تشكل أهم فترة في تشكيل الانطباعات الاولى للشخصية حسب اعتقاد معظم علماء النفس، فالتدريس باللغة العربية والفرنسية وتوزيع التلاميذ على أكثر من لغة في السنوات الاولى من التعليم يؤدي حتما الى سوء التكيف الاجتماعي ، وازدواجية الشخصية ، فضلا عن سوء التكيف الدارسي وضعف في التكوين الأولي : اذ لايتعدى تعلم اللغة العربية حدود تعليم القراءة والكتابة ورسم الحروف وهذا القدر البسيط من التعليم لا يسمح للأطفال باستعمالها مشافهة وتحريرا في حياتهم اليومية ، كما أن تعلم اللغة الفرنسية لا يتعدى أيضا في أغلب الحالات حدود تعلم القراءة والكتابة بها وهو الحد الأدنى الذي لا يسمح لهم بالانفتاح بها والاطلاع على ثقافات غيرهم ، ومن ثم فخريجي التعليم الابتدائي التقليدي لا يملكون في معظمهم الحد الأدنى من أساسيات اللغة الوطنية أو الأجنبية الأمر الذي يجعلهم غرباء عن واقعهم المادي ومحيطهم الاجتماعي والثقافي ، ذلك فضلا عما تلعبه الازدواجية اللغوية في الفرز المدرسي والتمايز الاجتماعي الصريح والتفاوت الطبقي الواضح . فكان ذلك من الأسباب الرئيسية الكافية لاعادة النظر في التعليم من حيث اللغة .

7 ـ غموض الأهداف التربوية : كثيرا ماكانت الأهداف في المدرسة التقليدية أهدافا عامة غامضة يصعب قياسها فهي تعتمد على تعليم القراءة والكتابة والحساب وبعض المبادئ الوطنية والأخلاقية والمعلومات العلمية النظرية وتدريس التاريخ والجغرافيا في أشكالهما التقليدية ، فهذه المواد لاتتعدى أهدافها عادة حدود حشو الأذهان بالمعلومات النظرية وهو الأمر الذي يصعب معه ترجمة الخبرات التعليمية الى أنماط محددة من السلوك المرغوب فيه بل كثيرا ما كانت عائقا لنمو التفكير واختيار الاستجابات الصحيحة ازاء المواقف اليومية للأطفال ، مما جعل الأمر

---

(1) ـ أنظر: عبد اللطيف بن أشنهو . التجربة الجزائرية في التنمية والتخطيط (المرجع السابق) ص419 .

داعيا الى ضرورة اعادة النظر في تحديد الأهداف التعليمية حتى تكون أكثر خضوعا للقياس .

8 - ضعف نتائج المحاولات الاصلاحية السابقة : رغم ما طرأ على التعليم الابتدائي من تحسن كبير من حيث مستواه الكمي في ظل الاصلاحات الجزئية السابقة التي كانت ترمي الى التكييف التدريجي للنظام التربوي الموروث منذ الاستقلال،الا أن ذلك كان دون المستوى المطلوب اذ لم يتعد ذلك حدود اقرار بعض المبادئ التعليمية كديمقراطية التعليم والمساواة والجزأرة والتعريب في حين بقي التعليم الابتدائي في صورته ونظامه نموذجا من النماذج الاستعمارية القائمة أساسا على المعايير الفردية والنظام النخبوي وهي أحدى النماذج المفرزة من التجربة الفرنسية في تعليم أبناء المستعمرات ، التي كانت تهدف الى تكوين فئة من أعوان الاستعمار من أبناء الأهالي . (1) وهي تتنافى ومبادئ الوطنية الجديدة في ظل الاستقلال الوطني ولا تستجيب للتحولات الاجتماعية التي شهدتها الجزائر منذ الاستقلال .

فلهذه العيوب وغيرها من مواطن الضعف التي يعاني منها التعليم الابتدائي والتي جعلته يفقد شرعيته في البقاء كانت الضرورة ملحة لتغيير هذه الصيغة التقليدية وبناء صيغة التعليم الأساسي التي تقوم على أحدث ما توصلت اليه العلوم التربوية الحديثة في بناء المناهج والطرق التربوية ، وتحديد أدق للأهداف والغايات التعليمية ، والصياغة العلمية السيكولوجية والتربوية لمعايير التوجيه المدرسي والمهني . وقد بدئ في تغيير هذه الصيغة التقليدية منذ صدور الأمر رقم 76 - 35 المؤرخ في 16 أفريل 1976م وما تبعه من المراسيم التطبيقية بشأن اصلاح التربية والتكوين واقامة المدرسة الأساسية ذات التسع سنوات . (2) وقد تلى ذلك عدة اجراءات عملية استهدفت في مجملها تغيير النظام التربوي الموروث في جميع مراحله تغييرا جذريا وفقا للفلسفة التربوية الجديدة التي سبق أن

---

(1) - أنظر: ابوخلدون ساطع الحصري ، أحاديث في التربية ط2 ، حزيران يونيو 1985م ،ص83 .

(2) - أنظر: الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية ، الجريدة الرسمية العدد 33 سنة 1976م .

أوضحناها في الفصل السابق بشيء من التفصيل ، والمستمدة أصلا من فلسفة الميثاق الوطني واتجاهاته الايديولوجي الذى صدق عليه سنة 1976م •

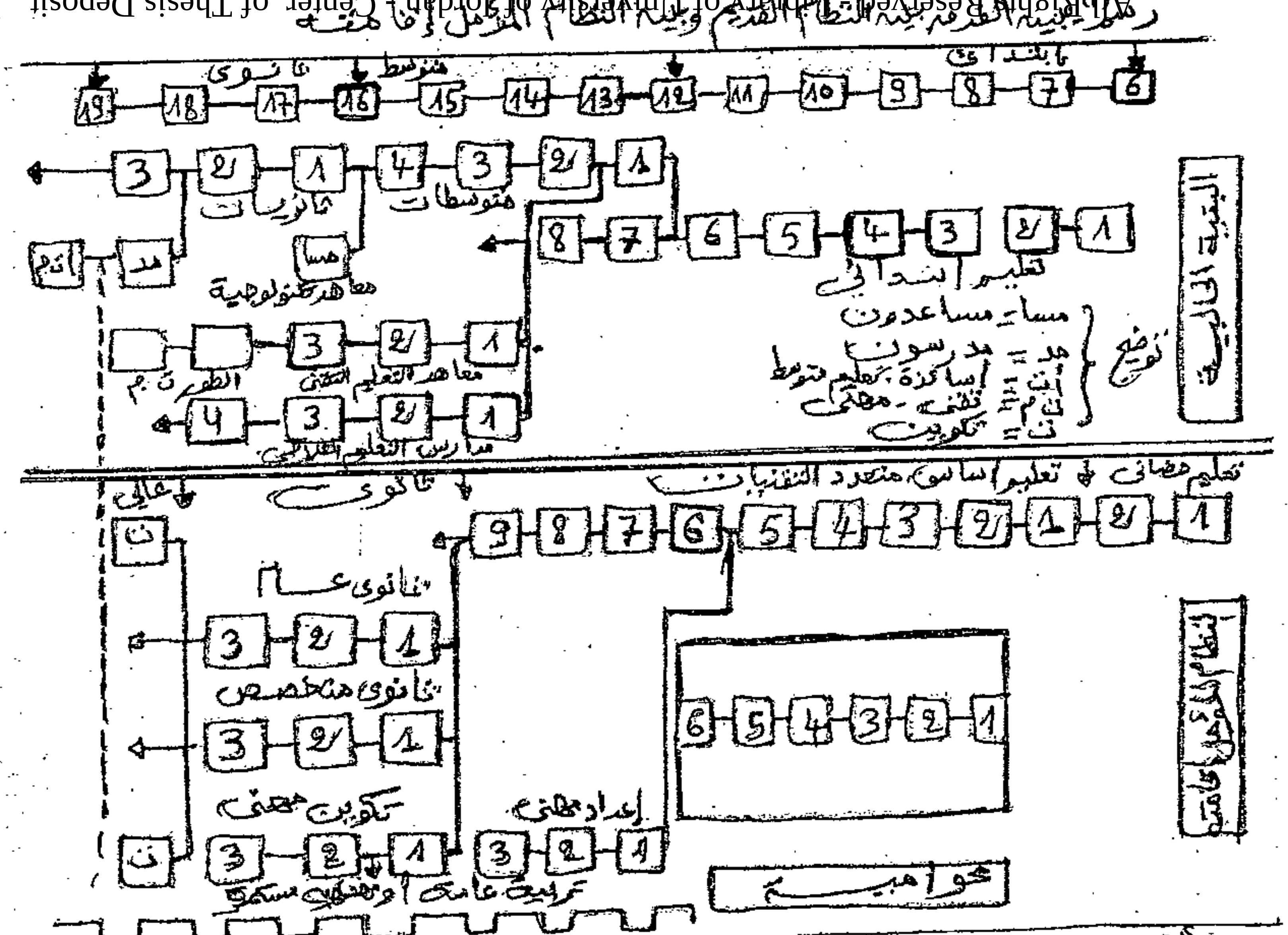
ولما كان منهج التغيير المعمودى تدريجيا ـ كما سنبين ذلك في الفصل القادم ـ كان من الطبيعي أن تكون مرحلة التعليم الابتدائي باعتبارها مرحلة قاعدية في بنية النظام التعليمي العام هي المستهدفة لأول اجراء عملي على مستوى نظام التربية والتكوين • وفي سنة 1976م بدأ التغيير التربوى بمرحلة تجريبية على مستوى المرحلة الابتدائية لاستحداث قاعدة النظام التربوى الجديد والمتمثلة في اقامة المدرسة الأساسية ذات التسع سنوات والغاء النظام التربوى الموروث • وقد مكثت الفترة التجريبية أربع سنوات ابتداء من العام الدراسي 1976/1977م الى العام 1980/79م ذلك نظرا لما يقتضيه الاستحداث التربوى وبناء صيغ جديدة لنظام التعليم من تجريب أولي قبل التعميم •

ونظرا لما أحرزته هذه التجربة من نجاح كما توحي الى ذلك التقارير الوطنية (1) فقد شرع في تعميمها على مستوى الوطن وشمل تطبيقها جميع المدارس الابتدائية منذ 1980/ 1981م بصفة تدريجية سنة بعد سنة بدءا بالسنة الأولى من التعليم الابتدائي سابقا •

وبدأت المدرسة الأساسية ذات التسع سنوات تحل محل المدرسة الابتدائية التقليدية ذات الست سنوات باعتبارها بديلا تربويا حديثا يقوم مقام النظام التربوى التقليدى كما هو مبين في الجدول التالي ••

---

(1) ـ أنظر : وزارة التربية مشروع اصلاح التعليم وبناء المدرسة الأساسية •



(1) المصدر: بيانات إحصائية لسنة 1980-1981 عدد 19، 1981، الجزائر ص 11

ثانيا : دواعي تبني صيغة المدرسة الأساسية ذات التسع سنوات :

يرجع تبني صيغة المدرسة ذات التسع سنوات الى عدة اعتبارات يمكن اجمالها فيما يلي :

1 – الرغبة الملحة في زيادة فرص التعلم ورفع نسب التسجيل المدرسي ، وتعميق مفهوم ديمقراطية التعليم وتضمينها مفهوم المساواة التعليمية وضمان حق كل طفل في التعلم الابتدائي •

2 – حاجة النظام التربوي الى قاعدة عريضة وكافية للتعلم قصد تحقيق أكثر لمتطلبات النوعية التربوية للتعلم الثانوي التي من أهمها تجديد فترة التعليم الالزامي والتوسع في الانتساب المدرسي لفئة (6 – 13) سنة •

3 – القضاء على عوامل التسرب وتقليص الأعداد الغفيرة من التلاميذ المتسربين الذين ينضمون الى أفواج الأميين سنة بعد سنة ، والتخفيف التدريجي من حدة البطالة •

4 – حاجة الاقتصاد الوطني المتزايدة الى العمال المؤهلين ذوي الكفاءات المهنية المتوسطة على الأقل قصد رفع الكفاءة الانتاجية في جميع المجالات التنموية والتكيف المهني الايجابي للعمال وزيادة طاقة القوى العاملة •

5 – حاجات التحول الاشتراكي الى التوجيه السياسي الأيديولوجي للعمال وضرورة ايجاد البيئات التعليمية الملائمة لذلك قصد التخفيف من الصراع الطبقي وزيادة الاستقرار السياسي • (1)

6 – حق الكائن البشري في المساعدة الاجتماعية لاستكمال نموه الطبيعي في التكيف الاجتماعي استجابة لمبدأ الاعتراف بحق الانسان في التعلم •

7 – ادراج معظم الدراسات التربوية الحديثة هذه الصيغة من أهم الصيغ العالمية وأحدثها لمواجهة مشكلات التعلم الابتدائي التقليدي في المجتمعات ما بعد فترة

---

(1) – أنظر: اليونسكو • مستقبل التربية • العدد • 4 • 1977م ، ص 33 – 34 •

الاستعمار . نظرا لما تتميز به من مدة يعتقد إنها كافية لنمو التلميذ ، والحصول على مستوى كاف لمخرجات المرحلة الابتدائية ؟ من حيث الكفاءة التعليمية والمهنية للتلاميذ قصد التحرر الاقتصادي والسياسي والثقافي . (1)

8 - استجابة لمبدأ الالتزام الجماعي للدول العربية في تحقيق الأهداف المتعلقة باستراتيجية تطوير التربية والتعليم وهي الاستراتيجية التي كانت قد حددت سنة 1980م كآخر أجل لتعميم التعليم الابتدائي في الوطن العربي . (2)

9 - نزعة التحول عن نظرية الغرائز والأخذ بنظرية الحوافز . بدأت نزعة التحول عن نظرية الغرائز السائدة في الاوساط التربوية خلال القرن الثامن عشر والتاسع عشر والأخذ بنظرية الحوافز المادية والمعنوية خلال مطلع القرن العشرين اذ يقول " واطسن " في هذا الصدد بطريقة لا تخلو من المبالغة . " نحن لا توجد فينا غرائز ؟ اذ لا حاجة لنا أن تستعمل هذا المصطلح في علم النفس بعد الآن ، وكل شيء اعتدنا أن تسميه غريزة في عوالينا نتاج التدريب أنه سلوك متعلم . (3) وقد بدأت تظهر بشكل فعال وتروج في الاوساط التربوية بعد الحرب العالمية الثانية ، وقد أحدث علم النفس التكويني - انطلاقا من هذه الفكرة - ثورة كبيرة في المفاهيم التربوية وطرق التدريس وأهداف التعليم التي كانت الى عهد قريب تأخذ مظاهر الوراثة والفطرة كأساس لأي تنظيم أو توظيف لعناصر عملية التعليم والتدريس ، وأصبحت تأخذ الأن نتائج دراسات الانثروبولوجيا وبعض النظريات التي تعتمد على المكتسبات الاجتماعية وتأثير المحيط كنظرية " الحاجات " " لماسلو " الأمريكي ونظرية " غاليبرين " و " ليونتيف " ، " وفيجوتسكي " في تكوين المفاهيم وتشكيل العقل كاطار نظري للعملية التعليمية . (4) وقد كان لهذه النظرية

---

(1) - أنظر: المهابتا غندي - التربية الاساسية - ت محمد الشيبني . ط 1969م - ص 7 .

(2) - أنظر: أحمد صيداوي وآخرون - الانماء التربوي - ط 1 - 1978م - ص 233 .

(3) - أنظر: ترسيفال سيموندر . الدروس التي تتعلمها التربية من علم النفس - ت عبد الرحمن عبد الله . ط 1 . 1981م . ص 11 .

(4) - أنظر: بوعبد الله غلام الله . نظرة على مبادئ التربية الحديثة . مجلة التربية العدد الاول السنة 1 . ص 25 . يناير 1982م .

أثر كبير في تحويل معظم المربين من الاهتمام بالعوامل الوراثية الى الاهتمام بالعوامل البيئية كأساس لبناء المواقف التعليمية ، وأدت الى التشكيك التام في مفهوم القدرات الوراثية والايمان بقيمة العمل الجاد . كما أدت الى التشكيك أيضا في نظرية الاستعدادات الفطرية والفروق الفردية من حيث أصولها البيولوجية والوراثية ، والاهتمام بها من حيث هي ذات أصول بيئية اجتماعية مكتسبة ، وساد الاعتقاد بأنه لا يوجد هناك تلاميذ أذكياء وآخرون أغبياء مثلما يوجد تلاميذ يعملون بجد وآخرون كسالى . (1) وقد طغت هذه النظرة على معظم التجديدات التربوية ولا سيما في البلدان الاشتراكية المتطرفة وأصبح المعيار الأساسي عندهم في كل تنظيم تربوي وفي أي موقف تعليمي هو العمل ذاته ، وصار تصميم البيئة وتنظيم عناصر الموقف التعليمي يستند الى هذه النظرية . كما صار البحث عن أسباب الفروقات الفردية ، وأسباب اثارة الاستعدادات والدوافع الى التعلم يتجه الى المجالات البيئية أكثر من المجالات البيولوجية الوراثية ، وحجتهم في ذلك أن الاختلاف في المظاهر النفسية بين الأفراد يعود الى اختلاف البيئات الاجتماعية ومن آثار التمايز الطبقي ، ولذلك فهم يرون أن حاجات الطبقات الاجتماعية الفقيرة وتطلعاتها وميولها ورغباتها تختلف اختلافا جذريا عن حاجات وتطلعات الطبقات الغنية ، وكذا تتباين وتختلف المظاهر النفسية ما بين أبناء الريف وأبناء الحضر . وعليه يكون الوضع الاجتماعي عندهم ولا سيما الاقتصادي منه هو الذي يحدد طبيعة الحياة النفسية ومجالها الحيوي . ومادام الأمر كذلك فهم يعتقدون أنه لا سبيل في البحث عن أسباب الفروقات الفردية ومظاهر التفوق والاختلاف الدراسي وأشكال الذكاء بوسائل الانتقاء والاختيار كالاختبارات النفسية وروائز الذكاء والتجارب المخبرية والاختبارات والفحوص النفسية ومعايير الانتقاء في التوجيه ، مادامت هذه الأسباب غير فطرية وغير وراثية بل هي ذات منشأ اجتماعي ، ويجب البحث عن أسبابها في أشكال الطبقات الاجتماعية . وهم بذلك يعتقدون أن تنظيم المجتمع على وجه المساواة

---

(1) ـ أنظر: بارتسون . وآخرون . ديمقراطية التعليم وسيكولوجية التربية . ت زهير السعداوي ط1 . 1980م . ص. 37 الى 57 .

بين الفئات الاجتماعية في الحقوق والواجبات وتوزيع الثروات على الأفراد توزيعا عادلا ومتساويا ، هي الوسيلة الوحيدة التي تقلل من مظاهر الفروقات الفردية والى مزيد من التماثل والتشابه بين الأفراد ، وبذلك فهم يقللون من شأن الاختبارات النفسية بمختلف الروائز كأساس للكشف عن الميول والرغبات الحقيقية والاستعدادات الفطرية لأغراض التوجيه المدرسي والمهني ، بل يرونها حسب اعتقادهم وسيلة هامة من وسائل الانتخاب الاجتماعي تعتمد عليها المنظومات التربوية ذات المنطلقات السيكولوجية الفردية ومعايير الليبرالية لغرض الاصطفاء المدرسي وتثبيت دعائم النظام النخبوي ، وهي بذلك لاتعبر عن الواقع الحقيقي والموضوعي بقدر ما هي تأكيد للانتخاب الاجتماعي وتبرير سياسي للتمايز الطبقي في نظرهم . (1)

وتأسيسا على ماتقدم فان الاصلاح التربوي الذى يهدف الى العدالة المدرسية لا يتم بمجرد اصلاحات تقنية واقرار لبعض المبادئ الأساسية لديمقراطية التعليم بقدر ما يتوقف على تغيير النظام تغييرا جذريا وفقا لمقتضيات العدالة المدرسية.

والحقيقة أن الصراع الدائر حول دور الوراثة والبيئة في نشوء الحياة النفسية عند الانسان وصلتها في ذلك بالتعلم فهو صراع أيديولوجي أكثر مما هو علمي . (2) فرواد المدرسة الليبرالية الفعالة رغم انعزالهم عن الحياة الاجتماعية وتقوقعهم حول الاهتمام بالفن البيداغوجي وطرق التدريس الفردية وتصنيف الأطفال الى أذكياء وأغبياء وتقسيم الميولات الى ميولات مهنية وأخرى فكرية أو عملية ... فرغم ذلك فانهم يؤمنون باصلاح المجتمع انطلاقا من اصلاح الفرد والاصلاح المدرسي يؤدى بالضرورة الى اصلاح المجتمع وفقا للمعايير الليبرالية الحرة . وهم بذلك تحركهم منازع سياسية وايديولوجية . (3) ومما يؤكد ذلك أن " جيسكار ديستان "

---

(1) ـ أنظر: بارتس ـن ـ وآخرون . ديمقراطية التعلم وسيكولوجية التربية ـت. زهير السعداوى ط. 1 . 1980م . ص37 الى 57 .

(2) ـ أنظر: برتراند رسل . التربية والنظام الاجتماعي ـت. سمير عبده . ط2 . 1978م ص43ـ52 .

(3) ـ أنظر: في أفانزيني . الجمود والتجديد في التربية المدرسية . المرجع السابق . ص271 الى 284 .

يذهب الى أن هناك أطفال يولدون وتولد معهم قابلياتهم للدراسة وأطفال يميلون الى الأعمال اليدوية وما الى ذلك . (1) والى هذا ذهب أيضا وزيره " هابي " وهو يؤكد قول " جيسكار ستان " 1975م فيقول " أن من الضروري أن نعلم ما اذا كان التلميذ في وضع يسمح له أم لا أن يتعلم هذا الشيء أو ذلك ...) (2) وهم بهذا ينطلقون من أسس المعايير الليبرالية في التوجيه والتنظيم المدرسي .

أما الذين يشككون في نظرية الاستعدادات الفطرية والفروقات الفردية ونتائج علم النفس الفردي والبحوث السيكولوجية وكذا اعتمادهم الكلي — الذي لا يخلو من المبالغة — على دور البيئة الاجتماعية في تشكيل الحياة النفسية فهم في أغلب الأحيان تحركهم أيضا منازع أيديولوجية اشتراكية ؛ اذ أن ما ذهبوا اليه من أن الحياة النفسية ما هي الا انعكاس للواقع المادي والوضع الاجتماعي يرجع أصله الى تفسير " ماركس " للحياة النفسية التي ترجع أصلا الى بعض الفرضيات الفلسفية في النظرية الماركسية . (3) ويستند أتباعه فيما ذهبوا اليه الى بعض أقوال علماء السوفيات أمثال " فيجوتسكي " و " ليونتيف " و " لوريا " الذين عرضوا نظريتهم في الانعكاس وهي تستند الى ثلاثة مبادئ أساسية .

1 — أن الانسان يبدو كمبدأ فاعل وليس كناتج للحياة النفسية .

2 — أن القوانين الأساسية للنمو النفسي للانسان لها طبيعة اجتماعية .

3 — أن هناك اتصالا بين النشاط النفساني والنشاط العملي للانسان . (4)

---

(1) — أنظر: بارتس . س . كوليورد . لوميار . جيبيه . ديمقراطية التعليم وسيكولوجية التربية المرجع السابق " . ص 38 .

(2) — أنظر: المرجع السابق نفسه . ص 54 .

(3) — أنظر : أصول الفلسفة الماركسية — جورج بوليتزر . موريس كافين . أصول الفلسفة الماركسية تعريب شعبان بركات . ج 1 .

(4) — أنظر: ن . بارتس . وآخرون . ديمقراطية التعليم وسيكولوجية التربية . المرجع السابق) ص 39 .

والحقيقة أن البيئة الاجتماعية لاتملك أن تنشيء شيئا في الحياة النفسية وما تملكه فقط هو توجيه الحياة النفسية ، في حين أن الحياة النفسية لايمكن لها أن تنمو وتتفتح على مظاهر الحياة الاجتماعية الا بواسطة البيئة الاجتماعية نفسها ، ومن ثم فالبيئة الاجتماعية كمصدر من مصادر التربية ضرورية في المدرسة من حيث هي موجه ومرشد عام للحياة النفسية والفطرية للفرد ؛ في حين تبدو الاستعدادات النفسية والفطرية للفرد كأساس سيكولوجي للمدرسة ضرورية أيضا من حيث هي قابليات للتشكيل ، والتوجيه ، وتنظيم الخبرات ، فالنمو السليم يتوقف الى حد كبير على الفعالية الايجابية للحياة الاجتماعية ، وتتوقف الحياة الاجتماعية الى حد كبير على ابداعات الفرد ونشاطاته ، فتأثير البيئة في العوامل الوراثية لايتعدى حدود 10٪ فقط حسب تقديرات العلماء .(1)

ولهذه الاعتبارات السابقة الذكر وغيرها اختيرت الصيغة ذات التسع سنوات وهي الفترة التي يتوقع فيها تدارك هذه الرغبات الفردية منها والاجتماعية وتسمح بتلبية الحاجات الاقتصادية والسياسية ، وفي الوقت نفسه تعد فترة كافية لتجاوز المشكلات التربوية التي تعاني منها الصيغة التقليدية في تنظيم التعليم الابتدائي التي سبق ذكرها ، وكما تسمح هذه النظرة بتعميق أكثر في مفهوم ديمقراطية التعليم والقضاء على أشكال الفرز المدرسي .

واذا كانت هذه الاعتبارات قد فرضت ضرورة تبني صيغة التسع سنوات ، وبناء البرامج التعليمية وفق نظرية الحاجات باعتبارها من أهم الصيغ التي توصلت اليها أحدث التجارب العلمية في تطوير وتنظيم التعليم الابتدائي والتي تسمح بصفة كافية بالقضاء على أساليب الفرز التعليمي المبكر ومعوقات ديمقراطية التعليم . فان المعايير الاجتماعية المحلية تفرض هي الأخرى ضرورة انتهاج سياسة تكييف هذه الصيغة من حيث المدة الزمنية على الأقل ، وبعض الآراء التي مازالت في طور الفرضيات الفلسفية وفقا للأوضاع المحلية كالمعايير الأخلاقية والدينية والظروف المادية المؤثرة ، والاتسمح

(1) - أنظر: أحمد فائق . مدخل الى علم النفس .ط 1966م . ص216 .

في محل تعارض بينهما وبين الثقافات المحلية كما هو الشأن بالنسبة للتعارض الموجود بين كيفيات تطبيق تمديد سن الالزام الى سن 15 وبين الأخلاقيات الاسلامية التي ترفض الاختلاط بين الجنسين في سن المراهقة ومن ثم فتطبيق تمديد سن الالزام يجب أن يخضع للمعايير الاجتماعية المحلية حتى تصبح المدرسة الأساسية ذات التسع سنوات في انسجام تام مع الظروف المادية والثقافية المحلية وتمكينها من أسباب النجاح •

ثانيا : التعريف بالتعليم الأساسي :

تعد المدرسة الأساسية من الناحية النظرية فكرة جديدة أفرزتها الظروف الحضارية ، والتغيرات الاجتماعية منذ منتصف هذا القرن • وتشكلها من الناحية الواقعية طبيعة التراكيب الاجتماعية المحلية وتبدلاتها • ونظرا لأهميتها في تلبية متطلبات الحياة المعاصرة ولا سيما في المجتمعات الاشتراكية • فقد تبنتها كثير من دول العالم ، وفيما يلي عرض سريع وتحليل للمدرسة الأساسية من حيث هي مفهوم وتطبيق عملي •

أ ـ لمحة تاريخية حول تطور مفهوم التعليم الأساسي :

عقب الحرب العالمية الثانية تأثرت التربية والتعليم كباقي الجوانب الاجتماعية الأخرى بعدة مبادئ انسانية كالحرية والعدالة الاجتماعية والديمقراطية والمساواة والسلام العالمي ، تلك المبادئ التي فرضتها الأحداث التاريخية وظروف المرحلة التي كانت تتصارع فيها مجموعة من القوى السياسية ، والاقتصادية ، والاجتماعية ، والثقافية لفرض التوسع الاقتصادى والهيمنة السياسية والسيطرة على النظام العام العالمي ، وبالتالي التفوق الحضارى • فكانت الحاجة الى ممارسة هذه المبادئ الانسانية ملحة ، لتحقيق متطلبات الاستقلال الذاتي للفرد والمجتمع والتحرر الاقتصادى والسياسي والثقافي للمجتمعات والاعتماد على النفس والتحكم في العلم الآلي والتكنولوجي ، والتخفيف من حدة الصراع الدولي•

كل ذلك كان من القضايا الاجتماعية الهامة التي وجهت التربية والتعليم بحيث يستجيب لهذه المتطلبات ويساهم في حل المشكلات القائمة سواء على مستوى

الفرد أم على مستوى التنمية الاجتماعية .

ومن ثم بدأ التفكير في صياغة جديدة لتنظيم التعليم وتجديده من المرحلة القاعدية الى المستويات العليا في الجامعة حتى تكون في مستوى متطلبات الحياة المعاصرة ، فظهرت التربية الأساسية كمصطلح وممارسة ، ويعني به مساعدة الكبار الذين لم يحصلوا على أية مساعدة تربوية من مدارس أو معاهد تربوية وثقافية قائمة ، وتقديم معلومات ومهارات مناسبة لهم تمكنهم من فهم ومعالجة المشكلات التي تواجههم في بيئاتهم وتجعلهم قادرين على النهوض بمستوى معيشتهم والمشاركة كمواطنين بفعالية أكثر في بنية هذه المجتمعات اجتماعيا واقتصاديا .(1)

والملاحظ أن هذا المفهوم الذي ظهر منذ الاربعينيات من هذا القرن — قد ارتبط بمشكلة الأمية المتفشية أنذاك في فئة الكبار والمنتشرة أكثر في أوساط المجتمعات الفقيرة ، حتى يتمكن هذا الاتجاه الجديد في التعليم من خفض حدة الأمية الوظيفي ، ومساعدة الكبار على حل مشكلاتهم اليومية ، واكسابهم نوعا من المهارات والمعارف الضرورية لرفع مستواهم المعيشي وتمكينهم أكثر من توظيف قدراتهم ومهاراتهم للمساهمة بفعالية في التنمية الاقتصادية والاجتماعية والسياسية ، ونتيجة لذلك فقد لقي منذ الاربعينيات رواجا ودعما من المنظمات الدولية " كاليونسكو " ومنظمة العمل الدولية والبنك الدولي للتنمية . وقد تمثل ذلك في نشاء مراكز للبحث وانتاج الأدوات اللازمة لمثل هذا التعليم كمركز " بازنكورو " بالمكسيك الذي أنشيء عام 1951م ومركز " سرس الليان " بجمهورية مصر العربية الذي أنشيء عام 1952م . ويقوم هذا المركز بتقديم مجموعة من الخدمات التعليمية الأساسية الفنية للكبار في المناطق الحضارية والريفية معا ، بالاضافة الى عملها في تدريب المعلمين على هذا الاتجاه الجديد .(2)

---

(1) — أنظر: منصور حسين يوسف خليل يوسف . مصطفى كمال حلمي . التعليم الأساسي مفاهيمه مبادؤه وتطبيقاته . ص18 .

(2) — أنظر: المرجع السابق نفسه . ص18 — 19 .

ومنذ تناوله بالبحث كتعليم أساسي للكبار تعددت تعاريفه ومن أشهرها

1 - " كل ما يتعلق بتعليم الكبار الذين حرموا من التعليم كلية ولم تتح لهم فرصة الانتظام في المدارس " .

2 - " رفع مستوى الفرد الصحي والثقافي والاجتماعي والمهني عن طريق الدراسات والثقافات المختلفة " .

3 - " الحد الأدنى والمقدار الذى يمكن الاكتفاء به من التربية " .

4 - " عملية تستهدف توعية الناس بحاجاتهم واعدادهم لتحمل التغيير وتزويدهم ببعض المهارات والمعارف سعيا الى ممارسة حياة أفضل " (1)

وكما يعني به أحيانا توعية الجماهير ، ولذلك فهو يندرج ضمن مفهوم التربية المستمرة ، أو التربية مدى الحياة ، ومن ثم فهو تعليم يهدف الى خدمة الفرد من حيث هو عامل ؛ اذ يعمل على اكسابه مجموعة من المهارات والمعارف الأساسية التي يحتاجها في حياته المهنية ، كما يهدف الى خدمة التنمية من حيث هي مجموعة من الخدمات والنشاطات اليدوية والفكرية التي تتطلب هي الأخرى أساسيات المهارات اليدوية والمعارف الفكرية الضرورية لرفع مستواها الانتاجي . (2) ويأخذ أحيانا أخرى مفهوم التعليم الوظيفي الذى يعني " محو الأمية متكاملا مع تدريب متخصص ذى طبيعة تقنية متصلة بالانشطة الصناعية ، والزراعية ، والخدمات ، ومتكاملا مع حاجات التنمية الشاملة ، اقتصاديا واجتماعيا على أساس الانتقاء والتركيز والتكيف والتنوع " (3) والجدير بالملاحظة أن جل هذه المفاهيم جاءت نتيجة انتشار الأمية انتشارا رهيبا في أوساط العمال في الوقت الذى يشهد فيه العالم انقلابا صناعيا هاما ، ومن ثم فهي تتمحور

---

(1) - أنظر : محمد الطيب العلوى ، المدرسة الأساسية خصائصها وغاياتها ، مجلة التربية العدد 1 السنة 1 ، 1982 وزارة التربية والتعليم الأساسي الجزائر ، ص10 .

(2) - أنظر : اليونسكو ، آراء في التربية المستمرة ، ط 1980م ، ص48 .

(3) - أنظر : المرجع السابق نفسه ، ص24 - 25 .

كلها حول تعليم الكبار من حيث هم عمال متخصصون ، فهو تعليم غير نظامي موجه أساسا الى العمال دون الصغار ، واستجابة لمتطلبات الآلة وتقنيات الانتاج السريع ، أو هو بالاحرى تعليم يهتم بمحو الأمية الوظيفي واستكمال نقص الخدمة التعليمية التي يقدمها النظام التعليمي في المناطق المختلفة الحضرية منها والريفية على السواء ، وهو يقدم في الأصل الى الكبار . (1)

وقد جاءت تطبيقات هذه المفاهيم في المحاولات التغييرية في الجزائر منذ 70 - 1973م في المنظومة التربوية ، كالاهتمام المتزائد بالتربية المستمرة أو التربية مدى الحياة ، وقد أقيم نظام شامل لتدريب الكبار والشباب خارج المدرسة يتيح مجموعة متعددة من الفرص المتباينة الدرجات تسير في خط متوازن مع النظام المدرسي القائم ومكمل له ، كما يقوم المركز القومي للتعليم العام بالجزائر باتاحة الفرص التعليمية ورفع المستوى الثقافي للشباب عن طريق المراسلة ، ويقوم بالربط بين قطاع التعليم النظامي وغير النظامي ، كسياسة تربوية تتوافق والاتجاه الاشتراكي قصد تنمية الاتجاهات المرغوب فيها . (2)

ب - المفهوم الاحديث للتعليم الأساسي :

بقي المفهوم السابق للتعليم الأساسي سائدا ومنحصرا في تعليم الكبار ومحو الأمية الوظيفي منذ الاربعينات حتى أوائل السبعينيات ، ثم تناولته معظم المنظمات الدولية كالمجلس الدولي للتنمية والتعليم " واليونسكو " و " اليونسيف " و " منظمة العمل الدولية " وبرامج الأمم المتحدة للتنمية ولا سيما الحلقتين الدراسيتين اللتين نظمتهما اليونسكو واليونسيف في نيروبي 1974م وذلك لغرض تجديده وتطويره ، فتوصلت هذه الدراسات الى تجديد التعليم الأساسي من حيث مفهومه ومجالات تطبيقه وأصبح يعبر عن المرحلة الأولى من التعليم

(1) - أنظر: عدنان غياض أبو عمشة . تطور مفهوم محو الأمية . تعليم الكبار . أليسكو . ص 8 .

(2) - أنظر: هـ . ور . هاوسر . التعليم مدى الحياة والمدارس والمناهج في البلدان النامية ط . 1979م ، ص 128 - 129 .

النظامي الالزامي باعتباره تعليما يؤمن للطفل الحد الأدنى من المعارف والمهارات والخبرات التي تسمح له بالنهوض بالحياة وممارسة دوره كمواطن منتج . (1)

أما منظمة " اليونسكو " فقد عرفته على أنه التعليم الذي يتعلق بالحاجات الرئيسية التي يحتاج جميع الناس الى اشباعها ، بجانب الحاجة الى العمل والحاجة الى الحصول على الحاجات الاستهلاكية الرئيسية ، وتتضمن هذه الحاجات الرئيسية حسب ماتقرر في مؤتمر الاستخدام العام العالمي الذي نظم من طرف منظمة العمل الدولية عام 1976م ما يلي :

1 ـ الحد الأدنى من مطالب الأسرة أي ما يتعلق بالاستهلاك كالطعام ، والمأوى والملابس والتجهيزات المنزلية وغيرها .

2 ـ خدمات جوهرية تقدم على نطاق واسع كمياه الشرب ، الصحية والمواصلات والوسائل التربوية والثقافية وغيرها . (2)

فهذه الحاجات الرئيسية التي يحتاج اليها كل الناس يصبح تعليمها والتدريب عليها من أساسيات التعليم الأساسي . وكما عرفه مؤتمر الدورة الأساسية على أنه مرحلة أولى من التعليم في اطار منظور التعليم مدى الحياة ، أو هو نظام تربوي من شأنه أن يمحي المستويات الطبقية المغلقة في التعليم بحيث تقوم هذه المرحلة بتقديم التعليم الذي يمكن أن يكون نهائيا في كثير من الحالات بالنسبة لأغلبية الذين يتلقونه ، ولكنه في نفس الوقت يعتبر اعدادا لمواصلة التعليم . (3)

والملاحظ لهذه التعاريف يجد أن التعليم الأساسي قد اتسع مجاله من تعليم يختص بفئة الكبار بصفتهم عمال منتجين ، ويقدم لهم من خلال مراكز محو الأمية الوظيفي ، الى تعليم يشمل جماهير الأطفال الواسعة ، ويؤمن لهم من خلال المدارس النظامية التي أصبحت المصدر الرئيسي للتعليم الأساسي . وبذلك أصبحت

---

(1) ـ أنظر: منصور حسين . يوسف خليل . كمال حلمي . (المرجع السابق)،ص . 24 .
(2) ـ أنظر: اليونسكو . مجلة مستقبل التربية العدد الرابع 1977م . ص33 .
(3) ـ أنظر : ه.و.ر. هاوس، التعليم مدى الحياة (المرجع السابق) ص 115 ـ 116 .

مرحلة التعليم الابتدائي في معظم البلدان النامية هي قترة التعليم الأساسي التي تتراوح مدته من (6 ـ 10) سنوات ، وهي الفترة الالزامية التي تمثل الحد الأدنى من التعليم النظامي العام الذى تستطيع الحكومات أن تؤمنه لجميع أفرادها بالتساوى •

وقد انتشر التعليم الأساسي انتشارا واسعا بعد نجاح تجربة المانيا والاتحاد السوفياتي وكوبا والهند وكثير من بلدان العالم ولا سيما الاشتراكية منها ويعتقد الكثيرون أنه لاغنى عنه في بناء الدولة الاشتراكية في أى مجتمع حتى أنه تقدم كمشروع تربوى عملي من طرف الحزب الشيوعي الفرنسي كبداية لبناء الدولة الاشتراكية في فرنسا • (1) كما كان محور المداولات الفكرية في المؤتمر الفكرى الأول الذى انعقد ببغداد عام 1975م ، والذى تناوله الباحثون بالمقارنة مع أنماط أخرى حديثة من التعليم كالتعليم الشامل أو المدرسة الشاملة وتم تفضيله عن غيره • (2)

كما تبنته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم كأساس لاغنى عنه لتطوير التربية والتعليم في العالم العربي؛ اذ وصى مؤتمر أبوظبي بتوفير التعليم الأساسي لجميع الأطفال سواء أكان ذلك في المنطقة الريفية أو الحضرية • (3) وكما تبناه مركز دراسات الوحدة العربية باعتباره مطلب لاغنى عنه من مطالب الوحدة العربية ، وأساس متين في تشكيل التعليم المتجانس والموحد على مستوى العالم العربي • (4)

ولم يقتصر تبني التعليم الأساسي على مستوى بلدان العالم الثالث ، بل أصبح الوحدة الرئيسية في كل نظام تعليمي في الدول الاوروبية الاشتراكية باعتبارها مدرسة شاملة موحدة يلتحق بها الأطفال منذ طفولتهم المبكرة في منتصف

---

(1) ـ أنظر: ن بارتس • ديمقراطية التعليم وسيكولوجية التربية (المرجع السابق . .) ص73ـ76 •

(2) ـ أنظر: وقائع وبحوث المؤتمر الفكرى الأول للتربويين العرب • بغداد 1975م ج 2 • ص732 الى 809 •

(3) ـ أنظر: اليونسكو • التعليم في الدول العربية على ضوء مؤتمر أبو ظبي 1977 • العدد 36 ص51 •

(4) ـ أنظر: مركز دراسات الوحدة العربية • دور التعليم في الوحدة العربية ص 224 •

مرحلة المراهقة .(1)

ويتضح من هذه التجارب أن التعليم الأساسي لم يعد مجرد تغيير أو اعداد للمراحل التعليمية بل أصبح صيغة جديدة تختلف اختلافا جوهريا عن الصيغ التعليمية القديمة للتعليم الابتدائي وقد خطا خطوة كبيرة من حيث سعة انتشاره وأصبح يحتل المكانة المرموقة في معظم السياسات التربوية الحديثة باعتباره بديلا مجديا للصيغ التقليدية القديمة ويقوم على مفهوم جديد يتعلق بحق كل طفل في أن يحصل على تعليم ذي معنى عملي وحقيقي ، وأن هذا الحق ينبغي ترجمته الى مجموعة من الاتجاهات والمهارات والمعارف التي سوف يحتاج اليها كل طفل في أي مجتمع ". (2)

جـ - مفهوم المدرسة الأساسية في صيغة الجزائر :

لقد جاء مفهوم المدرسة الأساسية في مشروع اصلاح التعليم بأنها " البنية التعليمية القاعدية التي تكفل لجميع الأطفال تربية أساسية واحدة لمدة تسع سنوات ، وهي تتيح لكل تلميذ امكانية مواصلة التعليم الى أقصى ما يستطيع ، كما تهيئه في نفس الوقت وتعده الى الالتحاق بوحدات الانتاج أو بمؤسسات التعليم المهني ". (3) والملاحظ في هذا المفهوم الاجرائي للتعليم الأساسي في الجزائر أنه لا يختلف عن التعريف السابق الذكر من حيث بنيته التعليمية ومضمونه ومجالاته ، فهو يعتبر تعليم أساسي بالنسبة للفرد ، ومرحلة قاعدية بالنسبة لنظام التعليم ، وكما يتبين من هذا المفهوم أن التربية الأساسية لم تعد تقتصر على تربية الكبار أو محو الأمية الوظيفي في الجزائر ، وانما هي أيضا تربية للأطفال الصغار الذين بلغوا سن المدرسة . ويترتب عن هذا المفهوم تحويل أساسي في مفهوم المدارس الابتدائية التقليدية واعادة صياغتها وفقا

---

(1) - أنظر : وهيب سمعان . التعليم في الدولة الاشتراكية (المرجع السابق .) ص 94 .
(2) - أنظر : اليونسكو . التعليم الأساسي في اطار التنمية الشاملة في البلدان العربية . اعداد يوسف خليل يوسف . ص 14 .
(3) - أنظر : الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية . وزارة التربية . مشروع اصلاح التعليم وبناء المدرسة الأساسية سبتمبر 1979 م . ص 28 .

للمبادئ الجديدة في التعليم . فيتحول فيها التعلم من تعليم يهتم بتلقين المعلومات والمعارف النظرية الى تعليم يرتكز أساسا على تنمية الوسائل الذاتية للأطفال التي يستطيعون بها اكتساب أساسيات المعرفة وأدواتها كتدريب الحواس ، واكتساب ملكات المنطق ، وتذكية روح الابداع ، ومساعدة النمو على التفتح باعتبار هذه الوسائل ضرورية للتكيف الاجتماعي والمهني ، ومن المسلم به ان ذلك لا يتم بصفة مرضية الا اذا وجد الأطفال في بيئة منظمة كالمدرسة أثناء طفولتهم المبكرة ، ويكون التعلم فيها أكثر ارتباطا بمتطلبات النمو بكل أبعاده ، وارتباط التعلم بالنمو في المدارس الأساسية الحديثة جاء نتيجة لما اضطلعت به أحدث الدراسات التربوية والنفسية من نتائج تؤكد أن التعلم ضرورة من ضروريات التكيف البشري كما هي عند بياجيه أو تلك التي ظهرت عند ديوي " التي تؤكد هي الأخرى بأن التربية ما هي الا الزيادة في النمو ، أو تلك التي ظهرت عند " فيقوتسكي " و " فالبرين " و " اليونتيف " التي تؤكد هي الأخرى الارتباط الوثيق بين النضج والتربية غير أن الحوار العلمي مازال قائما في توضيح هذه العلاقة بين النمو والتربية ففي رأي " جان بياجيه " أن النمو سابق عن التعلم وأن النمو هو الذي يقود الى التعلم ، وبالتالي يكون النمو شرطا لازما للتعلم ولا يمكن أن يتم الا به وعليه يكون تصميم البرامج التربوية - مهما كان نوعها - خاضعا لدرجة النمو الحاصل فعلا .

أما " فيقوتسكي " وأتباعه فيرون عكس ذلك اذ أن النمو عندهم ما هو الا نتيجة للتعلم ، وأن الوصول الى النضج لا يمكن أن يتم الا بواسطة " التعلم الذي يكون القوة الدافعة لنمو الانسان " أو على حد تعبير فاليرين " أن التعلم هو القوة المحركة لنمو الانسان " وفي هذا انتقاص لدور الوراثة في النمو وتأكيد صريح لأهمية التعلم في النمو ، ويترتب عن ذلك اخضاع العملية التعليمية للبيئة الخارجية أكثر من اخضاعها للنمو بمفهومه البيولوجي ، واخضاع العملية التربوية اخضاعا كليا للتوجيه الاجتماعي .

ومهما يكن من اختلاف في تنظيم التعلم نتيجة لهذا الاختلاف في العلاقة بين

النمو والتعليم ـ من حيث الاسبقية ـ فان العلاقة بين النمو والتعلم علاقة جدلية يفرعها ويؤكدها كل أطراف الحوار ، فالتعليم ضرورة من ضرورات النمو كما أن النمو ضرورة من ضرورات التعلم ، ووجود هذه العلاقة كافيا لتبرير ضرورة تواجد كل الأطفال الذين بلغوا سن الدراسة في المدرسة ، وكافيا لتبرير ضرورة تحويل وظيفة التعليم الابتدائي من نقل المعلومات والخبرات ذات العلاقة بالتراث ، الى تعليم أساسي يهتم أكثر بتنمية وسائل اكتساب المعرفة بصفة مستمرة .

واذا كانت ضرورة تواجد كل أطفال المجتمع في المدارس يبررها ذوي الاتجاهات اللبرالية بمبررات تتعلق كلها بحاجة النمو ـ بكل أبعاده البيولوجية والنفسية والاجتماعية والاقتصادية . الى التكيف السوى وما يتطلب ذلك من بيئة منظمة ووسائل تربوية متنوعة . فان متطلبات العدالة الاجتماعية التي تقتضي المساواة التعليمية في المنظومة التربوية الاشتراكية هي أهم مبرر لايجاد مدرسة أساسية ـ في الجزائر وغيرها من الدول الاشتراكية ـ بحيث تضمن هذه المدرسة الجديدة في بنيتها ومحتواها التعليمي حق كل طفل في الاستفادة ـ بصفة جماعية ـ من التربية والتعليم ، وذلك انطلاقا من أن المدرسة ملكية جماعية تنطوي على حق اجتماعي للأفراد ـ وتعمل المدرسة على توفير هذا الحق (أى حق الاستفادة من تربية أساسية واحدة) ومستلزماته بصفة اجبارية ، كما تعمل على تمكين كل أفراد المجتمع الذين بلغوا سن الدراسة من الاستفادة من هذا الحق بصفة أجبارية ومتساوية دون أى تمييز .

واذا كانت اجبارية التعليم الابتدائي قد ظهرت مبكرا بظهور الحاجة الى الوحدة الوطنية ومقتضيات تطبيق العلمانية في الدول الأوروبية الحديثة ولا سيما فرنسا . فان اجبارية التعليم الابتدائي وتعميمه في دول العالم الثالث والجزائر خاصة قد فرضته ضرورة ازالة الآثار الاستعمارية والقضاء على الأمية بصفة نهائية ، وتنشئة الأجيال على حب الوطن ، والولاء له ، ولذلك فان مفهوم اجبارية التعليم يتضمن بالضرورة الغاء كل الفوارق الاجتماعية والحواجز المدرسية

وتهيئة الفرص لكل طفل جزائري لكي يستفيد من التربية والتعلم في بيئة ملائمة" ولما كانت المدة الاجبارية لاتتجاوز ست سنوات في الصياغة التقليدية للتعليم الابتدائي لظروف محلية خاصة رافقت مرحلة الاستقلال ، فان هذه الفترة أصبحت لاتستجيب ومقتضيات القضاء على مشكلة الأمية قضاء نهائيا ، ولاسيما ما أثبتته الدراسات في هذا الشأن من أن القضاء على الأمية لايتوقف على اقرار مبدأ تعميم التعليم الابتدائي وحده بقدر ما يتوقف على التغيير الجذري للبنيات التعليمية الموروثة . (1)

ومن ثمة تأتي ضرورة امداد سن الالزام الى سن 15 ، والغاء الحواجز التي تحول دون متابعة معظم التلاميذ دراستهم في مرحلة التعليم المتوسط والتي كان من أبرزها امتحان السنة السادسة ، ولذلك أعيد صياغة البنية التعليمية للمرحلة القاعدية للتعليم وذلك بالغاء امتحان السنة السادسة واختصار مرحلة التعليم الابتدائي والمتوسط من أربع سنوات الى ثلاثة سنوات فقط ، وتم ادماج مرحلة التعليم الابتدائي والمتوسط في مرحلة واحدة تحت اسم " المدرسة الأساسية ذات التسع سنوات " وهي تمثل الفترة الالزامية . ويتضمن امداد سن الالزام الى سن التاسعة تأمين حق المراهق بصفة اجبارية في التربية والتعليم من طرف المجتمع ، ذلك أن الحق في التربية والتعليم لا يتوقف على مرحلة الطفولة وحدها مادام الحق في التربية يعني الحق في النمو ، وأن النمو لا يقتصر على مرحلة دون مرحلة أخرى ، فنمو المكانات الفطرية في الانسان وكذا الوظائف النفسية وحاجتها الى التكيف الاجتماعي تستمر في النمو الى مابعد المراهقة . ومن ثمة كانت ضرورة التربية في سن المراهقة تتعدى حدود الحاجات الاجتماعية كالقضاء على الأمية الى كونها ضرورة تقتضيها حاجة الانسان الى تكيف اجتماعي لوظائفه النفسية والعقلية قبل كل شيء، وبهذا المفهوم يكون تمديد سن الالزام الى سن التاسعة ما هو الا تأكيد لحق المراهق في التعليم باعتباره

---

(1) ـ أنظر: البنك الدولي للتربية . التربية وثيقة سياسية القطاع (المرجع السابق) ص29 .

حق طبيعي تقتضيه حاجات النمو الى التكيف السوي في سن المراهق • ويترتب عن مبدأ الزامية التعليم في مرحلة التعليم الأساسي اقرار "المجانية التعليم" • اذ أن الزامية التعليم لا معنى لها الا في ظل مبدأ المجانية ـ ومن ثم كانت المدرسة الأساسية مجانية لكل الأطفال بدون تمييز ، كما هو الشأن في المراحل الأخرى من التعليم ، وتأتي مجانية التعليم كنتيجة منطقية لاحتكار الدولة للتعليم وتعهدها بضمانه لكل فرد جزائري مقابل ملكيتها لوسائل الانتاج ومنها يترتب عن ذلك من تقسيم للثروة الاجتماعية بالمساواة ، وحسب مفهوم مجانية التعلم في المنظومة التربوية الاشتراكية فانها لا تقتصر على مجرد الغاء الرسوميات المدرسية وتوفير لبعض الكتب والأدوات المدرسية البسيطة بل تتعدى الى تأمين المواصلات وتوفير الملبس والمسكن بجانب ما تتطلبه المناهج التعليمية الحديثة والأنشطة التربوية بمختلف أنواعها من أدوات مناسبة ؛ اذ أن هذه الوسائل كثيرا ما كانت عائقا أمام الأولياء في تعليم أبنائهم ولا سيما المواصلات وما تشكله من عوائق لأبناء المناطق الريفية ، كما أن ارتفاع تكلفة الأدوات المدرسية ونقصها في السوق بدأت تشكل خطرا على مفهوم المجانية نظرا لعجز الأولياء على توفيرها لأبنائهم ولاسيما في حالة تعدد الأبناء الذين يزاولون دراستهم في مراحل مختلفة من التعليم ، فهذه مؤشرات وظروف قد تسيء الى مفهوم المجانية وتقلص مجالات تطبيقه ، وتنقص من قيمته ، ولتخطي هذه المشكلة المالية ، وتخفيف العبء على الأولياء يجب الاهتمام بانتاج الأدوات المدرسية ومساعدة التلاميذ الفقراء بمنح خاصة تساعدهم على استكمال مراحل تعليمهم وبهذا يكون مفهوم المجانية والالزامية أقرب الى الواقع منه الى حد التصريحات اللفظية بالنسبة لكثير من أبناء الشعب •

وفي ظل توافر هذه الشروط الموضوعية لضمان الحد الأدنى من التعليم لجميع الأطفال الذين هم في سن الدراسة لمدة تسع سنوات ، وهو الحد الأدنى الذي يمكن للحكومة أن توفره لابنائها • تكون العدالة الاجتماعية في التعليم الأساسي من حيث هي المساواة في الفرص والاستفادة من المرحلة القاعدية للتعليم

أمرا واقعيا لاغبار عليه في منظومتنا التربوية ، كما تنعدم في ظلها كل الفوارق الاجتماعية وكل أشكال التمايز الاجتماعي .

ولم تقتصر المساواة التعليمية في المرحلة الأساسية على استقبال كل الأطفال وتذليل كل الصعوبات أمام كل التلاميذ لضمان تواجدهم في المدرسة لمدة تسع سنوات بل تعدت الى المساواة في تنمية وتوعية التعليم وذلك بتقديم تربية أساسية واحدة للجميع تعميقا لمفهوم العدالة الاجتماعية ؛ ولعل هذا ما يبرز بوضوح أهم التقاليد المدرسية في المنظومات التربوية الاشتراكية في أساليبها التربوية وتنظيم الصفوف البيداغوجية ؛ اذ تسنح بكل الأطفال ذوى العمر الواحد في صف واحد يتلقون دروسا واحدة دون أى تمييز بغض النظر عن تباين واختلاف استعداداتهم وقدراتهم العقلية ، ويتعلمون كلهم برنامجا موجها أساسا للأطفال العاديين ؛ اعتقادا من أن خلط كل أصناف التلاميذ ذوى العمر الواحد في فصل واحد يؤدى الى تشجيع المتفوقين منهم للضعفاء والعاديين ويسود التعاون بينهم خلافا لما قد يؤديه الفصل بين التلاميذ الى احباط سيكولوجي للضعفاء . (1)
غير أن هذه المقولة كثيرا ما يرفضها المعلمون في نفس المدارس ولا يصدقونها نظرا لما فيها من صعوبات ومتاعب كبيرة بالنسبة لكل الأصناف ، فلا يجد الضعيف مستواه الذى يتعامل معه كما لا يجد الموهوب ظروف نبوغه وحاجته الى مزيد من التعمق في التعليم . (2) ولعل هذا ماحمل برترند رسل على القول " بأن المساواة التامة في التعليم يؤدى بالضرورة الى حرمان الكل من التربية الراقية وفي ذلك ضربة قاضية للتقدم العلمي في سبيل مساواة عشواء " . (3)

ومن ثمة يتضح أن المساواة التعليمية وازالة الفوارق الاجتماعية بشتى أنواعها في المدرسة الأساسية اذا كانت ضرورة تقتضيها العدالة المدرسية في المنظومة

---

(1) — أنظر: وهيب سمعان . التعليم في الدول الاشتراكية (المرجع السابق نفسه) ص97 .
(2) — أنظر: المرجع نفسه . ص96 — 97 .
(3) — أنظر: برترند رسل . في التربية . ترجمة سمير عبده . ص20 .

التربوية الاشتراكية ، فان حقيقة الفروقات الفردية الطبيعية ومظاهر الاختلاف والتفاوت في الذكاء والقدرة على التعلم يقتضي التنوع في التعلم وترتيب الفصول ترتيبا سيكولوجيا حتى يجد الذكاء ظروف تكيفه بالبيئ ، وتجد الميول والرغبات الفردية ـ التعليمية منها والمهنية ـ طريقها للظهور والبروز لا سيما في مرحلة المراهقة ، وعليه فالتوفيق بين متطلبات العدالة الاجتماعية في التعليم وبين متطلبات الفروق الفردية في تنوع التعلم يتطلب ضرورة الأخذ بمفهوم المساواة التعليمية باعتبارها تكافؤ الفرص التعليمية واتاحتها بالتساوى لكل الأطفال في الاستفادة من التعلم ، كما يتطلب الأخذ بمبدأ التنوع العلمي والثقافي لاشباع الميول والرغبات الخاصة في التعلم ، والعناية بكل أصناف التلاميذ العاديين منهم والضعفاء ، والأذكياء ، بحيث يجد كل صنف ظروف تعليمية ملائمة ، وفي ظل هذا المفهوم للعدالة المدرسية يزول التعارض بين المساواة التعليمية باعتبارها تكافؤ الفرص للجميع وبين التنوع في التعلم باعتباره اثراء للمحيط العلمي والثقافي والاجتماعي والسياسي بكل أبعاده وفقا لتنوع وتباين القابليات والاستعدادات في التعلم كضرورة تقتضيها الفروق الفردية . وبهذا يمكن الحصول على مستوى رقيع من التربية .

وتأسيسا على ماتقدم فان اخضاع جميع الأطفال لمؤثرات وظروف تربوية واحدة بالتساوى لا يعبر عن العدالة الاجتماعية في المدرسة بقدر ما يعبر عن تجاهل صريح لحقيقة الفروقات الفردية التى ثبتت كحقيقة لا مجال لنكرانها وتسر للميول والرغبات ، وتقييد لفعالية الذكاء ، والتنوع العلمي ولا سيما في بدايات مرحلة التوجيه .

واذا كان التشريع المدرسي قد استدرك ذلك وحث على مراعاة الفروق الفردية التعليمية التى تنشأ أساسا من تفاوت وتمايز في الميولات والرغبات الفردية كما حث على العناية بالمتأخرين دراسيا بسبب ضعف عقلي وجسمي أو اضطراب نفسي ... (1) فان ذلك لم يتعد من الناحية الفعلية العناية بمساعدة

(1) ـ أنظر: محمد الطيب العلوى . المدرسة الأساسية خصائصها وغاياتها . مجلة التربية ، العدد ، 1 . السنة الأولى يناير 1982م وزارة التربية والتعليم الأساسي الجزائر ص 10 .

الضعيف في التعلم وذلك بتخصيص ما يسمى بالدروس الاستدراكية اضافة الى الدروس الرسمية حتى يلتحق بزملائه العاديين . وكذا العناية بالمتأخرين عقليا بانشاء مدارس أساسية خاصة بهم ، وكل ذلك لا يعبر عن تصميم بيداغوجي عميق بقدر ما هو تصحيح تقني للمشكلة لا يغير من المسألة شيئا ما دامت الدروس الرسمية واحدة في كل الحالات ، ذلك اضافة الى ابقاء التلاميذ المتفوقين الأذكياء دونما أي عناية ويخضعون للمؤثرات التعليمية المعدة أساسا للأطفال العاديين بكمية ونوعية واحدة وتحت الظروف واحدة .

وكما تتضمن فكرة تمديد سن الالزام في المدرسة الأساسية من جهة أخرى الزيادة في اكتساب وسائل الحرية بمفهومها التربوى باعتبارها حق ضرورى لكل طفل جزائرى ومطلبا وانسانيا مجرد عن كل اعتبار ، فزيادة اكتساب وسائل المعرفة ، وأسباب التمكن من مواجهة المواقف الحياتية التي تجابه الفرد في حياته اليومية بصفة متجددة ، يعني ذلك زيادة في اكتساب وسائل التكيف السوى مع المحيط الخارجي ، وكلما زاد الانسان من امتلاك وسائل معرفة الظواهر الخارجية زادت قدرته على التمكن من التحكم فيها ، وزادت في نفس الوقت استقلاليته عن غيره واعتمادا على نفسه . فكما أن الطفل يزداد حرية واستقلالية عن غيره كلما زاد في التحكم الحركي بفعل النمو ، ابتداءا من بدايات تمكينه من التحكم في حركات الحبو مرورا بالمشي الى التحكم في حركات الجرى والقفز الى الاستقلال الكلي من المساعدة الخارجية بفضل الزيادة المستمرة في النمو البيولوجي وتكيف العضوية مع البيئة الخارجية لكل أنواعها . (1) فانه أيضا قياسا على ذلك يزداد حركة واستقلالية عن المساعدة الخارجية كلما زاد رصيده المعرفي والثقافي والعلمي للمحيط الخارجي واتسعت مدركاته العقلية ، واكتسب أنواعا معينة من أنماط السلوك الملائمة لمواجهة المواقف الحياتية بكل أنواعها ، وذلك هو البعد التحررى من الوجهة التربوية السيكولوجية

---

(1) _ أنظر: حافظ الجمالي . أبحاث في علم النفس الطفل والمراهق . ص,23 . 28 .

الذي يتضمنه امتداد سن الالزام في التعليم الابتدائي الى سن المراهقة فتنسي المدرسة الأساسية ذات التسع سنوات .

وكنتيجة منطقية لتعميم زيادة رفع للمستوى الثقافي والعلمي للأفراد بصفة اجبارية لاكتساب وسائل الحرية بمفهومها التربوي ، يرتفع بالضرورة المستوى الثقافي والعلمي للمجتمع ، وما ينطبق على الفرد ينطبق أيضا على المجتمع في هذا المجال فكلما ارتفع المستوى الثقافي للمجتمع وتمكن من امتلاك أسباب التعلم كلما زاد من التمكن على الاستخدام الأمثل والواعي لطاقته الذاتية ، ووسائله المحلية بتسيير منتجاته الحضارية مما يجعله في زيادة مستمرة في اكتساب وسائل الاستقلال الذاتي ، والتحرر من ضغوط المساعدات الخارجية فضلا عن التحرر المستمر من عقال الجهل ومظاهر العقل الخرافي . ومجمل ما يعنيه ذلك هو اكتساب جماعي لوسائل الحرية ، ومن ثم تكون ظاهرة تمديد سنوات الالزام الى تسع سنوات ظاهرة ايجابية لما تتضمنه من اعتراف جماعي لحق الفرد في اكتساب وسائل الحرية عن طريق زيادة التعلم ، وفي الوقت ذاته تتضمن البعد الاجتماعي في رفع المستوى الثقافي الذي أصبح ضرورة حضارية تقتضيها ازالة حالة التخلف الراهنة والتخلص من الاعتماد على وسائل الغير في اثبات وجودنا الحضاري وتنظيم حياتنا .

غير أن ذلك كله يبقى مجرد رغبة فكرية واصلاحات شكلية اذا لم تكن المدرسة الأساسية في ارتباط وثيق وفق أسس منهجية وعلمية بما يجري في الحياة الاجتماعية من تغييرات وتحولات عميقة ؛ اذ أن اكتساب الحرية لا يتم بمجرد اكتساب واستيعاب المعارف والمعلومات وملكات المنطق ونظام القيم المهنية والأخلاقية باعتبارها وسائل للحرية ، بل يتوقف ذلك كله على مدى التدرب على كيفية استخدام هذه الوسائل في الواقع الاجتماعي حتى يتم التعلم الحقيقي لمعنى الحرية ، ويتم اكتسابها فعليا ، والتمكن من ممارستها ، ولا يتم ذلك الا اذا اشتغلت المدرسة بالحياة الاجتماعية وبضروب الحياة المختلفة كما عبر عنها " جون ديوي " بقوله " لا يتسنى للمدرسة أن تعد طلبة للحياة الاجتماعية الا متى كان النظام فيها يمثل الحياة الاجتماعية ... والطريقة الوحيدة التي تعد الطالب للحياة الاجتماعية هي

الاشتغال بالاعمال الاجتماعية واذا قلنا أن الطالب يستطيع أن يكون عادات اجتماعية بتيسير الاشتغال بالاعمال الاجتماعية • فان مثلا يكون كمثل من يعلم الطفل العوم والسباحة باتيان حركات فوق اليابسة بعيدة من نهر أو بحر أو بحيرة •" (1) ولذلك اهتمت السياسة التعليمية بربط التعليم في مرحلة التعليم الأساسي بما يجري في الحياة الاجتماعية وقد أدرجت البعد الاجتماعي التنموي في كل المواد والأنشطة التربوية وظهر ذلك جليا في اختيار ميزنة تعدد التقنيات " البولتقني " كسمة بارزة في المحتوى التربوي باعتبارنا من أهم الصيغ التي تربط المدرسة بالواقع الاجتماعي ، وصيغة تعدد التقنيات تشمل ميدانيين أساسيين •

1 _ ميدان العلوم الاجتماعية وهو الميدان الذي ترتكز فيه الدارسة على اكتشاف الوسط الاجتماعي والسياسي والاقتصادي ، وتعريف التلاميذ تدريجيا بالمؤسسات الاجتماعية وطرق تسييرها وقوانينها ، وذلك من خلال الدراسات الوثائقية والميدانية ومن أهم موادها على الخصوص التربية الاسلامية والتربية السياسية الاجتماعية والاقتصادية والتاريخ والجغرافيا •

2 _ الميدان العلمي والتكنولوجي وهو الميدان الذي ترتكز فيه الدارسة على الوسط الفيزيائي والتكنولوجي قصد الوصول بالتلميذ بالتدرج الى اكتشاف القوانين الفيزيائية والتعرف على تطبيقها في الحياة اليومية ، وذلك عن طريق تدريب الاطفال على الأشغال اليدوية في صنع الأشياء التقنية في الطور الأول والثاني والتدريب ميدانيا على الوحدات الاقتصادية والادارية والصناعية والزراعية في الطور الثالث ، ومن أهم مواده على الخصوص• دراسة الوسط _ الأشغال اليدوية _ العلوم الطبيعية _ العلوم التكنولوجية • (2)

وتبرز هنا تقاليد المنظومة التربوية الاشتراكية في صياغة هذين الميدانين من العلوم وهي تقاليد تتميز بها معالم الانماط التربوية في معالم الدول الاشتراكية • فصياغة ميدان العلوم الاجتماعية صياغة أكثر ارتباطا باساليب

---

(1) _ أنظر : جون ديوي • المدرسة والمجتمع • ترجمة أحمد حسين الرحيم • ط2 • 1978 • ص11 •

(2) _ أنظر : أبو عبد الله غلام الله •توضيحات حول المدرسة الأساسية • مجلة التربية •العدد 3 السنة 1 •جوان 1982م • وزارة التربية والتعليم الأساسي • ص19 _ 22 •

تسيير المؤسسات ونمط الانتاج الجماعي تكرسها تقاليد المنظومة التربوية الاشتراكية في ربط الأجيال بالمؤسسات الاجتماعية ، وتدريبهم على النظام والعمل ، واكسابهم الاتجاه الايديولوجي ، وربطهم بأسس الانتاج وتقنياته وأساليبه ، والعمل الجماعي وأخلاقياته في معرفة الحقوق والواجبات وتنشئتهم على احترام القيم والعادات الاجتماعية ، وحب العمل ... الخ ومثل هذه التربية لا تعد وأن تكون صيغة متقدمة وأكثر تطورا للتربية الأفلاطونية ، وهي التربية التي تؤكد على تعلم أفراد المجتمع أهداف ومعنى المؤسسات المنظمة ، والتضحية من أجلها والوصول بهم الى امتثال العقل الموضوعي المتجلي في الدولة ، وهي تربية تهدف في مجملها الى تكوين المواطن الوطني الذي يخدم الدولة ويتفانى في حب العمل من أجل الجماعة . كما يصفها جون ديوى . (1)

واذا كانت هذه الصياغة لمفهوم العلوم الاجتماعية وأهدافها في المدرسة الأساسية لها أهميتها من حيث تشكيل المواطن الصالح والمنتج ، ومن حيث ربط الأجيال بمواقعهم ، ومن ضرورات الوعي بالانتماء وضرورة تذكية الشعور بالتعاون والتماسك في ظل العمل الجماعي . فان هذا المفهوم الضيق المسلم الاجتماعية بمجمل وظيفتها لا تتعدى حدود تدريب الأطفال وتقنين استجاباتهم في المدرسة لمتطلبات الحياة الاجتماعية في بيئتها الحاضرة وتكييف مستمر لسلوكات الأفراد وفقا لقوانين المؤسسات الاجتماعية وأخلاقياتها ، وذلك يعني مجرد تأهيل مهني للأفراد اجتماعيا ، وفي النهاية مجرد انفتاح عابر سطحي على المؤسسات الاجتماعية من حيث هي مجرد مجموعة من التقنيات وأساليب انتاجية معينة وفي هذا قصور واضح لمفهوم العلوم الاجتماعية فهو لا يتضمن بشكل بارز البعد الحضاري والثقافي الذي لا غنى عنه في ادراك معنى المؤسسات الاجتماعية من حيث هي مسيرة حضارية للأمة وتجربة اجتماعية عريقة تحكمها قيم وأنماط ثقافية معينة ، وكما لا تبرز بشكل واضح أهمية الانسان

---

(1) — أنظر: جون ديوى . الديمقراطية والتربية ت: نظمي لوقا . ط. 1978م . ص274 .

في احداث التغيير من حيث هو فرد له أهمية في ذلك ؛ ذلك أن الحاضر في نظر كثير من العلماء والفلاسفة ان هو الا صيغة متقدمة للماضي ومن تشكيلا تمه وافرازاته ، فلا يفهم الحاضر الا في ظل ثقافة الماضي . ومن ثم تصبح قضية انفتاح العلوم الاجتماعية على التراث لا يقل أهمية عن انفتاحها على المؤسسات والحياة الواقعية ، وبالتالي يصبح تضمين العلوم الاجتماعية بعدا تراثيا وثقافيا عريقا من ضرورات التواصل الثقافي للأجيال ومن مستلزمات التواجد الحضاري للمؤسسات الاجتماعية .

أما بروز ميدان العلوم التكنولوجية في التربية الأساسية فهو لا يعبر فقط عن أهم تقاليد التربية الاشتراكية ، بل يعبر أيضا عن أهم تقاليد التربية الحديثة عموما ، فالاهتمام بالبعد العلمي والتكنولوجي ، وتوظيف ذلك في كل المواد الدراسية ظاهرة تربوية تفسرها في الأنظمة الاشتراكية حاجة مؤسسات الدولة الى عمال وفنيين وتقنيين مهرة ، ولا سيما في الدول التى اتجهت نحو التصنيع في سياستها التنموية ، وتفسرها في الأنظمة الرأسمالية حاجة الرأسماليين الى انتاج رفيع المستوى من السلع لأغراض التنافس في السوق المحلية والدولية ، ولذلك فالاهتمام بالعلوم والتكنولوجيا سمة بارزة في كل الأنظمة التربوية الحديثة . فالتحول الصناعي والتكنولوجي الذى شهدته المجتمعات الصناعية الكبرى خلال هذا القرن ، قد أدى الى ضرورة تضمين المحتوى التربوي والتعليمي في جميع مراحل التعليم محتوى علميا وتكنولوجيا متعدد التقنيات . ولذلك اتضحت حاجات الآلة الصناعية من الأيدى العاملة المدربة والمؤهلة تقنيا ووظيفيا ، وقد ساعدت هذه الظاهرة على تجاوز بعض المشكلات التربوية كمشكلة ربط التعليم النظرى بالتعليم التطبيقي ، والعمل الفكرى والعقلي بالعمل اليدوى ... وقد تجلى ذلك أكثر بوضوح في صيغة التعلم المتعدد التقنيات، وهي الصيغة السائدة أكثر في الأنظمة التربوية الاشتراكية ؛ اذ يعد البعد التكنولوجي والعلمي في محتوياتها التعليمية من أهم أساسيات العمل التربوى التطبيقي

للمعارف النظرية • [1] كما ساعد كثيرا على اعادة الاعتبار للعمل اليدوي في ذهنيات الأجيال ، بعد ما فقد معناه في ظل الأرستقراطية الفكرية السائدة في أوروبا وغيرها منذ قرون طويلة • ومن ثم كانت ظاهرة التحول الصناعي والتكنولوجي للمجتمعات الصناعية من أهم العوامل التي جعلت المدرسة أكثر ارتباطا بالحياة التقنية والصناعية وأكثر اهتماما بالعلوم التطبيقية والتكنولوجية أكثر من أي وقت مضى ، وأصبح ذلك من أهم مطالب الرأسماليين في الأنظمة الرأسمالية ، ومن أهم مطالب المؤسسات الاجتماعية في الأنظمة الاشتراكية بصفة عامة ، وذلك لغرض زيادة الانتاج وتحسين نوعيته باستمرار •

وانتشار ظاهرة الاهتمام بالتعليم التقني والمهني وتوجيه التعليم توجيها علميا وتكنولوجيا في كل الأنظمة التربوية في العالم يؤكد في النهاية أهمية هذا النوع من التعليم كمطلب من مطالب المؤسسات الاقتصادية من الايدي العاملة المدربة التي تستطيع أن تلبي حاجة السوق الدولية والمحلية من اتقان مهني رفيع للسلع المعروضة • وفي ذلك يكمن الهدف التنموي الاقتصادي لظاهرة التعليم التكنولوجي والتطبيقي في الدول الصناعية وغيرها — الليبرالية منها والاشتراكية — كما يكمن في ذلك التنافس الدولي لتحسين الانتاج كميا ونوعيا •

واذا كان ذلك قد أصبح ضرورة بالنسبة للدول الصناعية ويشكل الجزء الأكبر من حياة مجتمعاتها بحكم قيام نشاطاتها التنموية على التقنيات التكنولوجية الحديثة والصناعات المتطورة ، فان الأمر يختلف بالنسبة للعالم الثالث ، فتضمين المحتويات التربوية مفاهيم التقنيات في التعليم الأساسي على مستوى العالم الثالث يجب أن يخضع للطابع التنموي المحلي التقليدي ؛ اذ أن في معظم هذه المجتمعات تقوم التنمية على الزراعة والتجارة والصناعة التقليدية المحلية باستثناء بعض الدول التي انتهجت سياسة التصنيع • الأمر الذي يجعل اخضاع صيغة تحديد التقنيات في التعليم لهذا الطابع التنموي التقليدي ضرورة للنهوض بالصناعات

---

(1) — أنظر : وهيب سمعان • التعليم في الدول الاشتراكية • الانجلو المصرية (المرجع السابق) ص • 62 •

المحلية التقليدية التي بدأت تفقد الظهور ، وضرورة حضارية للتخفيف من حدة التبعية ، وتبقى ضرورة الثقافة التكنولوجية في البرامج التعليمية لمدارس العالم الثالث لا تتعدى ضرورة تغطية بعض حاجات الصناعات المتطورة وبعض الميادين التنموية التي تعتمد أساسا على التكنولوجيا الحديثة ، وحاجة المجتمع الى ابداع تكنولوجيا محلية ، ومن ثم يصبح الاهتمام الزائد بالمحتوى التكنولوجي وابرازه في كل البرامج التربوية من التعليم الأساسي الى المرحلة الجامعية في الأنظمة التعليمية لدول العالم الثالث ، ليس هناك ما يفسر الا الرغبة في نقل النماذج التربوية المتطورة التي تفي بمتطلبات سياسة نقل التكنولوجيا المعتمدة في كثير من دول العالم الثالث . وبالتالي فهو لا يعبر عن البعد الاجتماعي أو التأثير الطبيعي لهذه الدول بقدر ما يعبر عن تدريب الأجيال على استخدام وسائل غيرهم ، وتدريبهم كذلك على استهلاك منتجات غيرهم ، وفي ذلك تبعية تربوية واقتصادية في أوضح صورها — كما أشرنا الى ذلك في الفصل السابق — اذ أن النوعية التربوية تتحدد أولا وأخيرا وفقا للمعايير الاجتماعية والظروف الحضارية والامكانات الذاتية لكل مجتمع ولا تتحدد بسياسة نقل التكنولوجيا ، واكتساب وسائل الغير ، كما أن التقدم المادي للعالم الثالث مرهون بمدى النهوض بالصناعات التقليدية والامكانات الذاتية ، وليس بامتلاك وسائل الغير ، ومن ثم فنجاح صيغة تعدد التقنيات في البرامج التعليمية لدول العالم الثالث مرهون بمدى تضمينها أساسيات الصناعات المحلية وأساليب الانتاج المحلي وبعض المنطلقات الأساسية لابتكار تكنولوجيا محلية في المستويات العليا من النظام التعليمي .

غير أن بعض الأوساط التربوية تبرز أهدافا تربوية أخرى غير التنمية تبرر بها ضرورة الاهتمام الزائد بالصياغة العلمية والتكنولوجية للمحتويات التربوية وهذه المبررات تتعلق بالتفسير العلمي والتكنولوجي للعالم ، كما هو الشأن عند " اليونسكو " انطلاقا من أن العلم هو الاطار الصحيح الذي تتوحد فيه التصورات والاتجاهات ، ويسود فيه التفاهم والتقارب بين ثقافات العالم المتباينة ، كما تذوب فيه الخلافات السائدة بين الشعوب ، غير أن ذلك اذا

كان ضروريا لقضية السلام العالمي باعتباره قضية عالمية ، وأمنية كل شعوب العالم ، فانه ينطوي على خطورة تتلخص في النظرة الأحادية في تفسير الحضارة والظواهر الكون ولا سيما الاجتماعية منها ، فالحضارة مثلا ليست وليدة التطبيقات العلمية فحسب ، بل تتظافر فيها عدة عوامل متجانسة كثيرة ابتداء من العوامل الذاتية وانتهاء بالعوامل الموضوعية ، كما أن انطباع الذاتية على الموضوع في كل مجالات الحياة يجعل تجريد العلم عن الذاتية وتوخي الموضوعية بكل دقة يكاد يكون أمرا مستحيلا .

ومجمل ما نستنتجه من تحليلنا السابق لما يتضمنه التعليم الأساسي في صيغته الجديدة من أبعاد اقتصادية وسياسية وعلمية وثقافية وتربوية . هو أن التعليم الأساسي يتعرض لصعوبات فكرية ترجع أساسا الى غموض العلاقة بين القضايا الثنائية في التربية والتعليم التي يعاني منها الفكر التربوي المعاصر كالعلاقة بين الوراثة والبيئة أو الفرد والجماعة أو الديمقراطية الجماعية والسيكولوجية الفردية أو المدرسة والمجتمع ، أو التعليم التطبيقي والتعليم النظري ... الخ .

وتجاوز هذه المشكلة الفكرية التي تمس كل جوانب التعليم يتوقف الى حد كبير على اعادة النظر في مفهوم التربية والنظرة الى الانسان نظرة تكاملية وفي اعتقادنا لا يوجد فكر تربوي على قدر واسع من الشمولية الا في ظل عقيدة الاسلام في تكريم الانسان من حيث هو متفرد في طبيعته البيولوجية والسيكولوجية وفي اعداده منذ الوهلة الأولى من خلقته لقضية الاستخلاف في الأرض ، وبيان المستلزمات والشروط الضرورية التربوية لذلك في القرآن والسنة النبوية .

رابعا : <u>الصيغة العامة لتنظيم مرحلة التعليم الأساسي .</u>

استطاعت بعض الدراسات والبحوث والمؤتمرات الدولية أن تهتدي لبعض الصيغ العامة لتنظيم التعليم الأساسي ، كما اهتدت بعض التجارب العالمية الى اختيار بعض هذه الصيغ وتكييفها وفقا لظروفها المحلية والحضارية ؛ اذ أن هذه الصيغ تبقى خاضعة الى حد بعيد للظروف المحلية والبيئة المادية منها والثقافية ، وفيما يلي نورد بعض الصفات المشتركة بين هذه التجارب كصيغة نموذجية

لتعليم التعليم الأساسي .

1 ـ اعتبار التعليم الابتدائي تعليما أساسيا الزاميا ومجانيا بحيث يستوعب جميع الأطفال دون تمييز ، مع تمديد سن الالزام الابتدائي حسب الامكانات المادية والبشرية والظروف المحلية ، وتغيير المناهج والطرق والوسائل والأهداف التربوية للصيغة الابتدائية التقليدية .

2 ـ دمج المرحلتين الابتدائية والاعدادية في مرحلة واحدة واعتبارها مرحلة أساسية واحدة وتبقى مدة الالزام بحسب الامكانات المتوفرة .

3 ـ افتتاح عدة قنوات في نهاية التعليم الأساسي لغرض توجيه الطاقات البشرية للميادين العلمية والمهنية ، والتوسع في التعليم الثانوي الفني لاستيعاب المؤهلين من التعليم الأساسي مع اعادة النظر في مناهج وأهداف ووسائل التعليم الثانوي وتنظيمه محتوى أكثر علمية وتقنية وأكثر ارتباطا بالعمل المنتج أما غير المؤهلين للتعليم الثانوي فيوجهون مباشرة الى المراكز المهنية والثقافية والى المؤسسات الاجتماعية والانتاجية من مصانع ومزارع بحسب امكاناتهم الذاتية وتأهيلهم العلمي .

أما من حيث المواد والتوزيع الزمني فقد اقترحت هذه الصيغة بالتقريب التوزيع التالي :

1 ـ أن يكون الحد الأدنى للمدة الدراسية التعليمية أربعة وثلاثين أسبوعا سنويا وخمس ساعات يوميا وثمانية وعشرين حصة أسبوعيا .

2 ـ أن يتخلل هذا التقسيم فترات متصلة للتخصص في الممارسات العملية اليومية

3 ـ أن يخصص للمواد العلمية نسبة مائوية معينة من مجموع دروس وحصص الخطة تبعا لأهميتها وبحسب تدرج نمو الشخصية وقابلياتها .

وتشتمل المواد الدراسية على مايلي :

1 ـ المعرفة الأساسية اللغة والرياضيات وتعليم الدين والأخلاق .

2 ـ الدراسات البيئية والاجتماعية ، لمظاهر البيئة ، والتاريخ ، والجغرافيا والتربية الوطنية .

3 ـ العلوم الصحية ومشاهدات الطبيعة ومبادئ العلوم الطبيعية .

4 ـ تعليم مهارات وخبرات مهنية والتدريب على الأشغال اليدوية المتنوعة في الـ الات العلمية .

5 ـ مواد فنية و تربوية كالرسم والموسيقى والتربية الرياضية .

وكما أسلفنا القول ان صيغ التعليم الأساسي تختلف من حيث بنيتها ونظامها العام من دولة الى أخرى ، فنجد في الاتحاد السوفياتي والمانيا المدرسة ذات العشر سنوات ، وفي كوبا المدرسة ذات الثماني سنوات وفي مصر والجزائر والهند المدرسة ذات التسع سنوات ... الخ .

خامسا : البنية التنظيمية لصيغة التسع سنوات في الجزائر .

تنطوي صيغة التسع سنوات للمرحلة التعليمية الأساسية على ثلاثة مراحل أساسية تكون في مجملها المرحلة القاعدية لنظام التعليم العام .(1) وهذه المراحل هي :

1 ـ المرحلة الأولية : وتغطي هذه المرحلة فترة العمر الواقعة بين (6 ـ 9) سنوات ويرتكز التعليم فيها على تعلم وسائل التعبير الأساسية وتنمية الجوانب السيكولوجية الحركية وحب الاطلاع والروح الجماعية ، وتعتمد في ذلك على الطريقة التربوية النشيطة ووسائل اللعب المختلفة .

2 ـ مرحلة التيقظ : وتغطي فترة السن الواقعة بين (6 ـ 12) سنة ، ويرتكز فيها التعلم على تعزيز مكتسبات المرحلة الأولية وتوسيعها الى معرفة الوسط والبيئة كما يهتم بالخصائص النفسية للفترة ماقبل البلوغ التي تتميز بالنمو الجسمي السريع وبروز التفكير المجرد والروح الجماعية .

3 ـ مرحلة التوجيه : وتغطي فترة العمر الواقعة بين (12 ـ 15) سنة ويرتكز التعليم فيها على توسيع وتعميق الأفق العلمي والثقافي والتكنولوجي للتلميذ ، والاهتمام بالقدرات والميول التي تكشفها أساسا التربية التكنولوجية وتشكل المواد العلمية ، والتعليم البوليتقني والعلوم الاجتماعية المحاور الرئيسية للمواد التعليمية

---

(1) ـ أنظر: محمد الطيب العلوي: المدرسة الأساسية: خصائصها وغاياتها ، مجلة التربية العدد 1 يناير فبراير 1982م . وزارة التربية والتعليم الأساسي ، ص20 .

والأنظمة التربوية ، وفي ظل البناء المحوري للمناهج التربوية يتطلب ضرورة العمل الجماعي للأساتذة والتلاميذ ، حتى يتم التكامل بين الأنظمة التربوية ويتم ذلك كله وفقا لخصائص النمو النفسي الذي يتم بالقدرة على الاستدلال وبروز الرغبة الذاتية في التحكم في العالم الخارجي ، وبروز الاتجاه الخلقي والاجتماعي أيضا . (1) والجدول التالي يوضح ما ذكرناه بالتفصيل في تقسيم مرحلة التعليم الأساسي الى أطوار ثلاثة ، وتحديد الأهداف التربوية لكل طور .

جدول رقم (1) يبين تقسيم مرحلة التعليم الأساسي تقسيما سيكولوجيا .

تسمية الأطوار	الخصائص النفسية والبيداغوجية للطفل	الأهداف والارشادات البيداغوجية
الطور الأول المرحلة القاعدية 6 ـ 9 سنوات	ـ نمو الكفاءة النفسية الحركية للتمكن من التحكم في الجسم . ـ الذكاء العملي والجسدي . الفضل والاندماج في المجتمع .	ـ اعطاء الاولوية للنمو النفسي للطفل ـ اكتساب وسائل التعبير الأساسية (اللغة الشفهية والكتابية التربية الرياضية والحركية) . ـ اكتساب القيم الاخلاقية وتنمية قواعد التهذيب ـ احترام الغير .
الطور الثاني مرحلة الايقاظ 10 ـ 12 سنة	ـ مرحلة ماقبل المراهقة نمو سريع في استيقاظ التفكير المجرد . ـ انعكاس التفكير . ـ يقظة الحس الأخلاقي . ـ تطور الروح الجماعية .	ـ تعضيد مكتسبات الطور الأول . ـ البدء في دراسة الوسط . ـ اكتشاف الوسط المادي وتحليله . ـ اكتشاف الوسط الاجتماعي وتحليله يمهد الى اكتشاف القوانين . ـ المشاركة في أعمال مفيدة اجتماعيا ـ البدء في تعليم لغة أجنبية أولى .
الطور الثالث مرحلة التوجيه 13 ـ 05 سنة	ـ مرحلة المراهقة . ـ القدرة على الاستدلال . ـ تكوين ذاكرة أخلاقية شخصية ـ الرغبة في تغير العالم وفي تحقيق المعارف المكتسبة . ـ ايقاظ الدوافع المهنية .	ـ تعضيد المكتسبات السابقة وادخال مواد تعليمية جديدة . ـ تكوين الفكر العلمي والتقني . ـ حب العمل اليدوي . ـ ادخال لغة أجنبية ثانية . ـ جمع العناصر كثيرة تساهم في توجيه التلاميذ

المصدر: مجلة التربية العدد 2 السنة الاولى مارس أفريل 1972م وزارة التربية والتعليم الأساسي الجزائر . ص9 .

(1) ـ أنظر: يوسف خليل يوسف. التعليم الأساسي في اطار التنمية الشاملة في البلاد العربية (المرجع السابق) ص55 .

بالملاحظ في هذا التقسيم لأطوار المرحلة الأساسية أنه تقسيم سيكولوجي جاء وفقا لنتائج البحوث والدراسات النفسية والتربوية التي تؤكد في مجملها ضرورة التدرج في التعليم والبدأ بالمحسوس الى المجرد ومن الاجمالي الكلي الى التحليل والتركيب لمكونات المعرفة ، وذلك وفقا لتدرج نمو الشخصية والخصائص العامة للنمو كما أنه ينتقل من حيث النمو الاجتماعي الكلي من اكتساب أولي لوسائل المعرفة في الطور الأول الى التركيز على عمليات ايقاظ الاهتمام في الطور الثاني ثم الى العمل على ابراز الميولات والاستعدادات الفردية وتوجيهها ، وقد بني التعليم الأساسي على الانفتاح في مرحلته الأخيرة ؛ اذ يوجه التلاميذ الناجحون الى التعليم الثانوي بمختلف فروعه أما الباقي فيوجهون الى التكوين المهني المتخصص طويل الأمد أو التكوين المهني المتخصص قصير الأمد .

ولما كانت مرحلة التعليم الأساسي تركز أساسا على تأهيل التلاميذ للدراسات ما بعد التعليم الأساسي وفي نفس الوقت تعطي قسطا وافرا للتدريبات المهنية والأشغال اليدوية فانها مدرسة منفتحة ؛ اذ يوجه الناجحون في امتحان شهادة التعليم الأساسي الى التعليم الثانوي وهو يتسع لكل الميول والرغبات بتنوع فروعه ، أما التلاميذ الباقون فيوجهون الى التكوين المهني وهو على نوعان — تكوين مهني قصير الأمد مخصص لاعداد عمال مؤهلين مهنيا .

— تكوين مهني طويل الأمد ويهدف الى تكوين اطارات متوسطة في التقنيين ، أو يتوجهون الى سوق العمل والانتاج في المؤسسات العمومية والشركات الوطنية وغيرها مباشرة .(1) ويأتي هذا الانفتاح المدرسي استجابة لمتطلبات الاقتصاد الوطني من المهنيين والحرفيين التقنيين ، كما يأتي كضرورة لحل مشكلة الأطفال المتسربين مبكرا من التعليم ولا يستطيعون الالتحاق بالعمل في المؤسسات الاجتماعية لعدم بلوغهم السن القانونية للشغل ، ولذلك فمؤسسات التكوين المهني تستقبل هؤلاء الأطفال لزيادة تأهيلهم أكثر للعمل وتوجيههم لاختصاص مهني معين .

---

(1) — أنظر: يوسف خليل يوسف، التعليم الأساسي في اطار التنمية الشاملة في البلاد العربية ، ص52 .

سادسا : خصائص ومبادئ التعليم الأساسي في صيغته الجديدة .

يقوم التعليم الأساسي على عدة مبادئ أساسية يمكن استخلاصها من خلال تحليلنا السابق لمفهوم التعليم الأساسي وما يتضمنه من أبعاد في صيغته الجديدة ومن أهم هذه المبادئ .

1 ـ المرونة : ويعني بهذا المبدأ تكييف المواد والبرامج والطرق التربوية ووسائلها وفقا لظروف البيئة المحلية ، وتوسيع برامجه ونشاطاته باتساع النشاطات التنموية المحلية وتنوعها ، وتغيير ما تبعا لتغيراتها ، كما يعني به أيضا انفتاح المرحلة الأساسية أي امكانية مواصلة التلاميذ لدراستهم في المراحل العليا من النظام التعليمي أو الالتحاق مباشرة بعد التخرج من المرحلة الأساسية الى مؤسسات الانتاج أو التكوين المهني .

2 ـ التنوع ضمن الوحدة : فبحكم قيامه على مبدأ المرونة فهو متنوع بتنوع البيئات بحيث تكون برامجه التعليمية على قدر كاف من السعة اللازمة لاستيعاب مختلف النشاطات المهنية والعلمية والتثقيفية ، كمواد تعليمية وخبرات مهنيات حركية ، كما يعتبر التعليم الوحيد في اطار التعليم النظامي العام ، وواحد من حيث لغته ومواده ونشاطه وتنوعه بحيث يقدم بالتساوي لجميع أبناء الوطن الواحد بمختلف فئاتهم دون أي تمييز عرقي أو طائفي أو جنسي أو لبقي .

غير أن هذا المبدأ يعاني في تطبيقاته من التعارض بين فكرة وحدة التعليم كمطلب اجتماعي ومن مقتضيات المرحلة الأساسية التي تتطلب توحيد التعليم لكل الأطفال ، وبين حرية اختيار نوعية التعليم باعتبارها مطلبا أساسيا من مطالب الحرية الفردية في اختيار نوعية التعليم . وهذا التعارض هو مشكلة تكريسية من مشكلات الفكر التربوي المعاصر الناتج أساسا من التعارض بين الحاجات الفردية وبين الحاجات الاجتماعية .

3 ـ التكامل والشمولية : وهو مبدأ من أهم مبادئ التعليم الأساسي ويعني به المزج بين التعليم النظري والتعليم التطبيقي كتعليم واحد بحيث لا يطغى جانب على جانب آخر . وفي ظل هذا المبدأ يمكن تحقيق تكامل التكوين بين الخبرة العملية الميدانية بواسطة التدريبات المهنية والأشغال اليدوية

والتكوين العلمي والتكنولوجي ، وبين المعرفة النظرية بواسطة القواعد النظرية في تكوين الأفكار المجردة والنظريات والاتجاهات .

ويعاني هذا المبدأ صعوبات فكرية تتعلق بالتعارض الناشئ بين فكرة ارتباط الخبرات التربوية بكل أنواعها بالبيئات المحلية كاتجاه عام للتعليم الأساسي تقتضيها ربط الأجيال ببيئاتهم ومجتمعاتهم المحلية وبين تعلم الخبرة الانسانية والأفكار العالمية باعتبارها ضرورة من ضرورات الحوار العلمي والتآخي بين شعوب العالم .

4 - الالزامية والمجانية : ويعني بهذا المبدأ أن تكون مرحلة التعليم الأساسي الحد الأدنى من التعليم التي تمكن الحكومات أن توفره لجميع أبنائها بالتساوي دون أي تمييز بصفة الزامية في الريف والحضر ، ذكورا واناثا وبهذا المبدأ تجاوزت المدرسة الأساسية حدود الاعتبارات النفعية من التعليم الى اعتباره حقا ضروريا لكل طفل يلتزم المجتمع بتوفيره على أوسع نطاق ، غير أن تطبيقه مازال يعاني من صعوبات فكرية تتعلق بالتعارض الذي يبدأ في الظهور في نهاية المرحلة الأساسية بين الاعتبارات النفعية في التوجيه وبين حرية التوجيه الى المراحل العليا من التعليم أو الى سوق العمل .

5 - اللغة العربية : ويعني الالزام بالتدريس باللغة العربية وحدها في جميع المواد ، وقد اعتمد هذا المبدأ لاهميته في تحديد مفهوم الوطنية كاطار عام للمنظومة التربوية . وبذلك أصبح تعلم اللغات الأجنبية لا يتعدى حدود تعليمها للأطفال كلغة ثانوية بقدر ما تقتضيها ضرورة التعرف على ثقافات الغير . ويتعرض مبدأ اللغة العربية من حيث تطبيقه سواء على مستوى تعليمها أو التدريس بها لصعوبات فكرية تتعلق بالتعارض الناشئ بين الاعتماد على اللغة التراثية التي تقتضيها ضرورة الاطلاع على ثقافة الماضي الحضاري للأمة ، وبين الاعتماد على اللغة الوظيفية التقنية التي تقتضيها ضرورة التطورات الحضارية في التقنية وأساليب الاتصال .

سابعا : أهداف التعليم الأساسي في صيغته الجديدة :

لم تعد المرحلة الأساسية في صيغتها الجديدة تقتصر في أهدافها على تعليم

القراءة والكتابة ومبادىء الحساب وبعض المعلومات النظرية ، ولم تعد تقتصر على تهيئة الأطفال لمتابعة دراستهم الى المراحل العليا من التعليم النظامي فحسب بل تعدت الى أبعد من ذلك وأصبحت ترمي الى أكثر من هدف . فزيادة على أهدافها التربوية التي تتعلق بالنمو فهي ترمي الى غايات تتعلق بالتعلم مدى الحياة وإمداد فروع النشاط الاقتصادي والاجتماعي والثقافي والسياسي والاداري والتجاري بكفاءات قادرة على تحمل المسئولية ، وفيما يلي نورد أهم الأهداف العامة المحددة والمشتركة بين كل الصيغ التعليمية في العالم .

1 ـ تهدف الى تحقيق غايات التعليم المتعلقة ببناء الشخصية السليمة كما حددها ومنها علماء النفس والتربية،كتلك التي حددها ومنها " بلوم " في ثلاث مجموعات أساسية وهي :

الأهداف المعرفية ، الأهداف الحركية ، الأهداف المتعلقة بالميول والاتجاهات والرغبات . (1) وذلك قصد تهيئة الظروف الملائمة لمساعدة الذكاء لتحقيق تكيفه الثقافي والعلمي والاجتماعي ، والمهني ، واصباغ الفكر بالمواصفات الأساسية كالايجابية والواقعية والابتكارية والصحة،كما بينها منصور حسين وآخرون غيره . (2)

2 ـ تهدف الى القضاء نهائيا على خطر الأمية الذي أصبح يهدد مسيرة النمو الحضاري والثقافي،ويتضمن ذلك القضاء على خطر انقسام الأجيال الى متعلمين وغير متعلمين ، والتخفيف من حدة التمايز الطبقي والظلم الاجتماعي للأفراد الناشيء أساسا من انعدام تكافؤ الفرص التعليمية والمهنية . (3) كما يهدف الى رفع المستوى الثقافي والمهني للعمال ؛ اذ أن مفهوم الأمية أصبح يتجاوز حدود الحرمان من القراءة والكتابة والحساب الى مفهوم يتعلق بالتخلف الحضاري والاجتماعي الشامل . (4)

---

(1) ـ أنظر: حسين حمدي الطوبجي . التكنولوجيا والتربية . ط 2 . 1982م ص82 .

(2) ـ أنظر: منصور حسين ، يوسف خليل يوسف . التعليم الأساسي ، مفاهيمه ،مبادؤه ،تطبيقاته ص. 25 ... 26 . وأنظر.اليونسكو.مستقبل التربية .العدد 4 . 1977 .ص39-41.

(3) ـ أنظر: ج.و.ر . لاوس . التعليم مدى الحياة والمدارس والمناهج في البلدان النامية (المرجع السابق) ص114 .

(4) ـ أنظر : عدنان فياض ابوعمشة . تطور مفهوم محو الامية وتعليم الكبار (المرجع السبق)ص9 .

3 — وتهدف هذه المرحلة إلى امداد المرحلة الثانوية بقدرات وكفاءات علمية قادرة على مواصلة الدراسة ، كما تهدف في نفس الوقت الى توجيه الطاقات البشرية توجيها علميا يتناسب واحتياجات سوق العمالة واستغلال الطاقات الوطنية في عمليات التحكم في وتيرة الانماء الاجتماعي والاقتصادي الشامل .

4 — تهدف الى تأكيد مبدأ الاعتماد على النفس للأجيال والنهوض بالحرف الوطنية المحلية والصناعات التقليدية وتحقيق الكفاية المحلية في الانتاج حتى يتم التحرر الاقتصادي والسياسي . (1) كما تهدف الى تذكية العمل اليدوي والتعليم الفني والمهني في نفوس الأجيال وتوجيه أفراد المجتمع منذ الصغر الى ممارسته كضرورة وطنية تقتضيها بعض المجالات الاقتصادية البسيطة وذلك في ظل المبادئ الوطنية السامية كالتعاون والعمل الجماعي الذي يولد الألفة والمحبة بين أبناء الوطن الواحد ، كما يهدف في هذا المجال الى تنشئة الأفراد على احترام القيم والمثل العليا التي يدين بها المجتمع .

5 — يهدف الى تنظيم أدق للطبقات المحكومة وتصنيف أكثر دقة لتقنيات العمل والانتاج وتوسيع أكثر لفئة العمال المنتجين كضرورة تقتضيها التحولات الاجتماعية الكبرى . (2)

والملاحظ في هذه الأهداف أنها ترمي في مجملها الى غايات اجتماعية أكثر مما هي تربوية تعليمية أو بيداغوجية ، ومن ثم فهي تبقى خاضعة للظروف المحلية لكل بلد واتجاهاته الايديولوجية السائدة والمعايير الثقافية المحلية .

أما الأهداف التعليمية والبيداغوجية الخاصة بمدرسة التسع سنوات في الجزائر فهي نوعان ، أهداف عامة وأهداف خاصة كما حددت في وثيقة الاصلاح (3) . وهي كالتالي :

1 — الغايات التربوية وهي ثلاثة .

أ — القدرة على التكيف (ب) — القدرة على التصرف . (جـ) — المعرفة .

2 — الغايات التهذيبية وتشمل الجوانب الفكرية والجمالية والأخلاقية والعاطفية .

---

(1) — أنظر: المهتما غاندي . التربية الأساسية . ط1969م ص7 .

(2) — أنظر: اليونسكو، مستقبل التربية . العدد الرابع 1977م ص39 — 41 .

(3) — أنظر: محمد الطيب العلوي ، المدرسة الأساسية ، خصائصها ، وغاياتها ، التربية العدد 1 السنة الأولى . يناير أفريل 1982م . ص20 — 23 .

3 ـ المكتسبات وتشمل التكنولوجيا الصناعية والزراعية وتعلم اللغات والعلوم البحتة والعلوم الاجتماعية • وقد حددت هذه الغايات التربوية كاطار عملي لربط التعليم بالحياة التقنية والمزج بين التعليم النظري والتطبيقي ، والسيطرة على المحيط الطبيعي ، واحترام البيئة • وتتمحور هذه الأهداف حول تشكيل الأنماط السلوكية المرغوب فيها كمعيار لقياس الهدف التربوي والبيداغوجي ، فالتعليم الذي يهدف الى تحقيق أنماط معينة من السلوك هو تعليم بالضرورة يهدف الى تشكيل الأنماط السلوكية المرغوب فيها ، وعادة ما يتحدد السلوك المرغوب فيه في الدول الاشتراكية في ضوء الغايات الاجتماعية والمهنية ، ومن ثم تبرز المشكلة المألوفة في التربية الناشئة من التعارض بين فكرة الحرية الفردية وبين الأنضباط الاجتماعي للشخصية في الصيغ التربوية الاشتراكية منها والليبرالية •

وهناك أهداف عامة أيضا خاصة بكل طور من أطوار المدرسة الأساسية • وقد حددت لغرض وصف السلوك العام الذي يجب أن يكون عليه التلميذ في نهاية كل طور • ففي الطور الأول على سبيل المثال حددت الأهداف كالتالي :

1 ـ تمكين الطفل من اكتساب وسائل التعبير والتواصل والتعلم •

2 ـ تمكينه من أسباب النمو النفسي والحركي •

3 ـ تنمية عادات التفكير •

4 ـ تمكينه من حفظ السور والآيات القرآنية وبعض الأحاديث النبوية الشريفة •

5 ـ تمكينه من اكتساب العادات الصحيحة ، والاخلاق الاجتماعية والوطنية كالتعاون والتضامن والاحترام •

6 ـ تنشئته على حب العمل اليدوي واحترامه •

7 ـ تعويده على تذوق الأغاني والألحان والرسم •

8 ـ الوصول بالطفل الى القدرة على اكتشاف وفهم المحيط وتنمية حب الاطلاع لديه • (1)

---

(1) ـ أنظر المرجع السابق نفسه • ص 27 •

وعلى نمط هذا التحديد للأهداف التربوية للطور الأول حددت كذلك الأهداف التربوية للطورين الثاني والثالث .

أما الأهداف التعليمية المحددة لكل مادة ، فهي عادة ما تكون فورية يتطلب تحقيقها وقياسها عند نهاية كل درس من الدروس التعليمية ، وهي لا تتعدى حدود الاطار المرجعي للأهداف العامة السابقة الذكر ، كما تعتبر كأهداف جزئية أو مرحلية خدمة للأهداف العامة ، وقد حددتها وثيقة التعلم الأساسي نورد ها باختصار فيما يلي :

1 – اللغة الوطنية :

المعرفة : معرفة تركيب اللغة العربية ووسائل التعبير ومعرفة آلياتها ومميزاتها .

القدرة على التصرف : القدرة اللغوية ، التحكم في أساليب الخطاب الشفهي والكتابي .

القدرة على التكيف : الانتماء الاجتماعي والثقافي والمشاركة في تطويرها .

2 – اللغة الأجنبية الأولى :

المعرفة : اكتساب التعابير المتداولة في اللغة .

القدرة على التصرف : قابلية فهم مايكتب والتعبير الصحيح بها .

القدرة على التكيف : التفتح على العالم والاستفادة من الثقافة العامة .

3 – الجغرافيا :

المعرفة : معلومات دقيقة عن الوسط الطبيعي والجغرافيا البشرية ، والسياسية والحياة الاقتصادية .

القدرة على التصرف : قراءة وانجاز المخططات والخرائط .

القدرة على التكيف : تحديد موقع الانسان من محيطه الجغرافي والسياسي والاقتصادي .

4 – التاريخ :

المعرفة : معرفة الأحداث التاريخية الكبرى المتعلقة بالوطن والشعوب والأمم الأخرى بصفة تدريجية .

القدرة على التصرف : استعمال الوثائق التاريخية .

القدرة على التكيف : تعميق حب الوطن وتنمية روح التفاهم للحضارات والشعوب الأخرى .

5 - علوم طبيعية :

المعرفة : دراسة أولية في الحيوانات والنباتات والصخور وتصنيف الظواهر الاجتماعية والطبيعية .

القدرة على التصرف : التدخل العقلاني للتأثير في الطبيعة وجماليتها وتحسينها

القدرة على التكيف : احترام الطبيعة والاحساس بالجمال .

6 - الرياضيات :

المعرفة : التكوين الذهني (التجريد التعميم والاستنتاج) .

القدرة على التصرف : اكتساب الادوات الرياضية واستعمالها في التطبيقات الواقعية .

القدرة على التكيف : التحكم في استعمال المنطق السليم ، وتنمية روح الاجتهاد والبحث .

7- العلوم الفيزيائية :

المعرفة : التكوين الذهني وتنمية ملكات الطفل (ايقاظ حب الاطلاع وروح النقد) .

القدرة على التصرف : استخدام المنهج التجريبي والقوانين الفيزيائية في أغراض منفعية .

القدرة على التكيف : تربية الميول التجريبية .

8 - التربية التكنولوجية :

المعرفة : معرفة التفكير والملاحظة والبحث والفرز والاختيار لفهم الآليات المتداولة في العالم التكنولوجي .

القدرة على التصرف : تنمية الروح العالية والمهارة الحسية الحركية .

القدرة على التكيف : تكوين العقل على أسس علمية وانتهاج المواقف التجريبية وحب العمل اليدوي .

9- التربية البدنية :

المعرفة : معرفة الانسان بجسمه وامكاناته المحدودة ، التعرف على قواعد اللعب والنشاطات الرياضية .

القدرة على التصرف : التحكم في الحركة واللياقة البدنية .

القدرة على التكيف : احترام قواعد اللعب وتنمية روح الجماعة الرياضية والتوازن النفسي والحركي .

10 — التربية الاسلامية :

المعرفة : معرفة أساسيات العقيدة الاسلامية وقواعدها وتحفيظ بعض السور والاحاديث النبوية الشريفة .

القدرة على التصرف : التمكن من ممارسة الشعائر الدينية وقواعد المعاملة .

القدرة على التكيف : التعود على الانسجام والاندماج في المجتمع واحترام القيم والقواعد الاسلامية .

وبملاحظة بسيطة في هذه الأهداف التعليمية نجد ما قد صيغت ضمن منظور مفهوم الحاجة بمعناها السيكولوجي ، ويتجلى ذلك بوضوح في تحديدها لمعالم السلوك وأبعاديات تكوين الخبرة المعرفية ، وتوجيه للميول والرغبات المهنية ذات العلاقة بما يحتاجه التلاميذ في حياتهم اليومية ومستقبلا ، وسواء أكانت هذه الحاجات تتعلق بالمعارف العلمية والثقافية أو الحاجات المتعلقة بالتدريبات المهنية والأعمال اليدوية والتقنيات التكنولوجية المتصلة بعالم الشغل . فهي ذات قيمة نفعية عامة (مادية أومعنوية) ، ولعل هذا مادرج عليه الاتجاه النفعي في تخطيط الأهداف التعليمية وفقا للحاجة بمفهومها السيكولوجي والتي تعني " الشعور الداخلي بمطلب ما ، والسعي لتحقيق هذا المطلب " ولذلك فالأهداف التربوية عادة ما كانت أكثر ارتباطا بالمنافع العامة المباشرة كماتكون تربية الميول والرغبات لاتتعدى حدود توعية الأطفال بحاجاتهم وتدريبهم على سبل الحصول على المنفعة المباشرة ، خلافا لما هو مألوف في الاتجاه السيكولوجي في تخطيط الأهداف التربوية وفقا لرغبات الأطفال وميولاتهم واستعداداتهم ، فتحدد الخبرة المراد تعليمها في ضوء المكونات الفطرية والرغبات والميولات الفردية ، وليس في ضوء الحاجة . (1)

---

(1) — أنظر : نعيم عطية . التقنيم التربوي الهادف . ص52 — 54 .

وكما يلاحظ في تصميم هذه الأهداف انها وسيطة بين التعميم والتخصيص فلا هي عامة يصعب قياسها كهدف المواطنة الصالحة مثلا ولا هي متخصصة بصفة يصعب الوقوف على جزئياتها كما هي الأهداف التربوية عند " ثوارنداليك " في تعلم الحساب • (1) .

وعيب هذه الأهداف أنها لا ترقى الى مستوى الفضيلة ولا تتعدى حدود الأخلاق المهنية التي درجت عليها المدنية المعاصرة ، كما أنها عاجزة عن تنظيم واختيار كل الحاجات الأساسية للأطفال •

ثامنا : المحتوى التربوى في صيغته الجديدة :

يتوقف بلوغ الأهداف التربوية السابقة — الى حد كبير — على نوعية المحتوى التربوى والسياسة التربوية ؛ اذ أن ترجمة الأهداف الى أنماط معينة من السلوك المرغوب فيه يعتمد كثيرا على ضرورة اختيار نوعية الخبرات والمعارف التي يتوقع منها احداث تغيير نوعي في سلوكات الأفراد ، وفي ضوء الأهداف المصممة وكما يتوقف ذلك على اختيار نوعية الوسيلة والطريقة التربوية الملائمة لذلك ؛ اذ أن الوسيلة التربوية هي الأخرى أصبحت جزء من بيئة التلاميذ ومن المؤشرات الرئيسية على سلوكاتهم • ومن ثم يتضح أن تصميم المحتوى التربوى والتعليمي لا يتعدى حدود الأهداف العامة للمرحلة في كل الأحوال •

وكما أشرنا سابقا أن الأهداف التربوية للمدرسة الأساسية قد حددت في ضوء المفهوم السيكولوجي للحاجة الفردية الاجتماعية وهي في ذلك تعتمد على ابراز كل حاجات الفرد الاجتماعية الأساسية دون استثناء في كل البرامج التعليمية كاساس لتوعية الأطفال بحاجاتهم ومشكلاتهم اليومية وربطهم ببيئاتهم المحلية ومحيطهم الاجتماعي والمهني ، ومن ثم أصبحت المحتويات التربوية تخضع بالضرورة الى ظروف واحتياجات كل أمة وتختلف تبعا لاختلاف الحاجات والأهداف الاجتماعية وتباينها من مجتمع الى آخر ومن منطقة الى أخرى •

وعلى الرغم من أن هناك من يذهب الى تحديد غايات تعليمية خاصة وبالتالي الى تحديد المحتوى التربوى تبعا لذلك ، الا أن هذا المنطق يرى فيه كثير

---

(1) — أنظر : المرجع السابق نفسه ص 66 •

من المربين ومن بينهم " دوركايم " و " سادلر " أنه ينبغي حقيقة اختلاف وتباين المجتمعات ، كما ينبغي تباين واختلاف الاستعدادات والقدرات الفردية ، ومن ثمة تأتي ضرورة اختلاف المناهج والأهداف التعليمية من بلد الى آخر ، كما تتنوع وتختلف من بيئة الى أخرى . فأسلوب تعليم أبناء التجار والصناع في المدن يختلف بالضرورة عن أسلوب تعليم أبناء الفلاحين في القرى والارياف ، كما أن أسلوب التعليم ومناهجه في البلدان الصناعية يختلف اختلافا جذريا عن البلدان الزراعية في أهدافها ومحتوياتها ، ذلك فضلا عن اختلاف الاتجاهات والعقائد من بلد الى آخر .(1)

غير أن التعليم الذي يأخذ البيئة المحلية اطارا حديديا له ، كثيرا ما أدى الى حبس الأطفال داخل الاطار المحلي للبيئة ، فأصبحوا بذلك رهائن البيئة لايستطيعون التكيف بسهولة خارج اطارها ، بحكم تقوقع المدارس على البيئات المحلية .

ولذلك ترى بعض الأنظمة التربوية أن تعلم الخبرات والمهارات التي تركز أساسا على تنمية الذكاء والقدرة الابداعية تكون ضرورة هامة لزيادة القدرة على تعلم الذاتي وأشابته في جميع الأنظمة التربوية باعتبارها الاساس الوحيد — من الناحية البيداغوجية وتنظيم الخبرات — لزيادة تكافؤ الفرص لمواصلة الدراسة فيما بعد التعليم الأساسي ، كما يرى البعض بضرورة احتواء وشمولية المنهاج التربوي للخبرة الاجتماعية والانسانية بشتى أنواعها ، وتخطيط ذلك في اطار البيئة المحلية التي يفهمها الأطفال .(2)

وبناء على هذه المنطلقات الأساسية في بناء البرامج والأهداف التربوية يصاغ المحتوى التربوي للتعليم الأساسي في ضوء معطيات البيئة المحلية بشقيها الطبيعي والاجتماعي حتى يتمكن الأطفال من معرفة عالمهم من مصدره الأصلي ، فهو يتضمن أساسيات الخبرة المتعلقة بنمو القدرة على الاتصال كامتلاك

---

(1) — هـ . و . ر . هاوس . التعليم مدى الحياة والمدارس والمناهج في البلدان النامية (المرجع السابق) ص12 .
(2) — المرجع السابق نفسه . ص55 .

اللغة الشفاهية والكتابية ، واكتساب ادوات التفكير ، وتربية الاحساس بالجمال من خلال التربية الفنية والمعايير الأخلاقية والقيم الدينية والمثل العليا والمشاعر الانسانية والرياضة البدنية ... الخ كما يتضمن أيضا عناصر الحياة الاجتماعية والعائلية وذلك من خلال تعلم أساسيات الاقتصاد المحلي والمنزلي والنشاطات الصناعية التقليدية والنشاطات المهنية الزراعية ومعرفة أساسيات الانتاج الحيواني والنباتي والصناعي وتعليم مختلف أشغال الحياة المدنية كالبنية الإدارية والسياسية والدوائر الاقتصادية والتجارية وأساليب الانتاج . كما يتضمن أساسيات الحفاظ على البيئة كالصحة والنظافة والتغذية ووسائل الوقاية والحماية والعلاج ، ويتضمن التفسير العلمي والتكنولوجي للعالم كتنمية التفكير الرياضي من خلال عمليات العد والقياس والمسافات والوقت والأشكال وأنواع الاهتزازات والقوة والأميال ... الخ . وتنمية المهارات الضرورية للتحكم التكنولوجي من خلال تعليم التقنيات التكنولوجية الحديثة ، كالتجارب الكهربائية والأعمال الميكانيكية والتجارب البسيطة للمحاليل الكيمائية ودراسة عناصر الطبيعة على أسس الملاحظة والتجربة العلمية لدراسة النباتات والحشرات والحيوانات وجسم الانسان ودراسة التربة والمناخ ، والماء والهواء والتضاريس ، ذلك اضافة الى تضمين المحتوى التربوي لتاريخ الأمة ومنجزاتها الحضارية والتغيرات الاجتماعية والطابع الثقافي وبنية العلاقات الاجتماعية ، وتكوين الاتجاهات والميولات المرغوب فيها . (1) وتقدم هذه النشاطات والمعارف في شكل مواد تكميلية باعتبار ما أنها وسيلة للربط بين المجرد والمشخص ومواد علمية (الانسانية منها والطبيعية) باعتبارها وسيلة أساسية لتشخيص الأفكار والمعارف العلمية النظرية ، ومواد أدبية باعتبارها أساسا أوليا في التجريد . (2)

ويدرسها التلاميذ في مدارس التعليم الأساسي وبعض ورشات العمل في المصانع والحدائق والمزارع وبعض المصالح الادارية والتجارية في صيغة معلومات نظرية

---

(1) — أنظر : أبو عبد الله غلام الله . توضيحات حول المدرسة الاساسية الحلقة الثانية . مجلة التربية العدد 2 . ص 19 — 21 .

(2) — أنظر : لويس كروس . التفجر المدرسي . العدد 3 تعريب الياس غوج 1965 م . ص 79 — 81 .

تطبيقية وتدريبات يدوية ونشاطات مهنية وزيارات ميدانية والعاب رياضية ليس فقط كخبرات لها قيمتها العلمية والعملية بل تقتضي الى انماط معينة من السلوك المكيف .

وتوزع هذه النشاطات في شكل مواد على سنوات الالزام بحسب تدرج نمو الشخصية ومستوى النضج .

تصنيف وتوزيع المحتوى التربوى في صيغة المدرسة الأساسية ذات التسع سنـــوات

جاء في نموذج المدرسة الأساسية ذات التسع سنوات المبرز اقامتها في الوطن العربي بحسب دراسة قام بها الدكتور " يوسف خليل يوسف" في اطار المنظمة العربية للتربية والثقافة أنموذجا مفصلا وعاما لتوزيع وتصنيف النشاطات والمواد التربوية على الاطوار الثلاثة لسنوات الالزام في المرحلة الأساسية كاساس للتطبيق مع مراعاة الظروف والبيئة المحلية والاتجاهات الايديولوجية السائدة لكل دولة . (1)

وقد تم تطبيق هذا النموذج وتم توزيع المواد ، والأنشطة التربوية في المرحلة الأساسية) في صيغة التسع سنوات في الجزائر . أى على الأطوار الثلاثة وذلك وفقا لما تقتضيه الظروف المحلية للمجتمع الجزائرى وبنية نظامه التربوى وذلك حسب الجدول رقم (1)

والجدير بالملاحظة في هذا التوزيع والتصنيف للمواد التعليمية كما هو مبين في الجدول رقم (2) أن الاهتمام ينصب أكثر على المواد الفنية الأساسية والتدريبات العملية والتربية التكنولوجية أكثر من غيرها ولا سيما في الطورين الأخيرين وذلك لأنها من أهم الوسائل التي تمكن الفرد من التفاعل الايجابي بالمحيط المهني والثقافي والعلمي .

---

(1) ـ أنظر: يوسف خليل يوسف . التعليم الأساسي في اطار التنمية الشاملة في البلاد العربية . ص 33 ـ 45 .

جدول رقم (2) يبين توزيع النسب المأوية للمواد الدراسية في التعليم الأساسي ·

مواد التعليم	الطور 1	الطور 2	الطور 3
1 ـ المواد الخطابية :	53	54 · 30	55
ـ اللغة العربية ·			
ـ التربية الرياضية ·	(٪71ر6)	(67ر28)	(٪55)
ـ اللغة الأجنبية (1) ·			
ـ اللغة الأجنبية (2) ·			
2 ـ التربية الاجتماعية :	7	7 · 30	15
ـ التربية الاسلامية ·			
ـ التربية الاجتماعية / الاقتصاد ·			
ـ التربية السياسية ·	(٪ 8ر6)	(٪ 9ر25)	٪15
ـ التاريخ والجغرافيا ·			
3 ـ التربية العلمية :	5ر3	7ر3	18
ـ العلوم الطبيعية ·	(٪ 6ر7)	(٪9ر2)	٪18
ـ الاشغال اليدوية / التكنولوجيا			
4 ـ تربية فنية :	10	10	12
ـ رسم ، انشاء ، موسيقى ·			
ـ تربية بدنية ·	(٪12ر9)	(٪12ر9)	٪12
ـ نشاطات مكملة ·			

المصدر : مجلة التربية ، العدد الثالث · السنة الاولى ماي ـ جوان 1982م ، ص25 ·

أما بالنسبة لتوقيت وتوزيع النشاطات التربوية في شكل مواد تعليمية فهي كالتالي :

فبالنسبة للطور الأول قد حددت المواد والأنشطة التي تحقق الأهداف التربوية المعلنة عنها كالتالي :

1 ـ اللغة العربية: وأهم نشاطاتها ـ القراءة ـ التعبير ـ الكتابة .

2 ـ الرياضيات : أهم نشاطاتها عمليات العد والقياس ...

3 ـ التربية التهذيبية : وأهم نشاطاتها تحفيظ القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة وتدريس مبادئ الأخلاق والتربية الدينية .

4 ـ التربية الفنية : وأهم نشاطاتها الرسم والموسيقى والغناء والرقص ...

5 ـ الأشغال اليدوية : عمليات التركيب والتفكيك وصنع وقص ...

6 ـ معرفة الوسط : ومن أهم نشاطاتها دراسة الأشياء والمحيط العائلي .

7 ـ التربية الاجتماعية : باعتبارها تربية سياسية .

8 ـ التربية البدنية : ومجمل نشاطاتها مختلف الالعاب الرياضية .

وقد وزعت هذه المواد حسب التوقيت الزمني التالي :

جدول رقم (3) يبين توزيع التوقيت بالساعات في الطور الأول

المواد والانشطة	السنوات 1	2	3
اللغة العربية .	14س	14س	12س
الرياضيات .	06س	06س	06 س
التربية الاسلامية والاخلاقية	02 س	02 س	02 س
التربية الاجتماعية .	—	—	01 س
معرفة الوسط .	—	—	01 س
الموسيقى والغناء .	01 س	01 س	01 س
الاشغال اليدوية .	01 س	01 س	01 س
الرسم .	1ر30س	1ر30 س	1ر30س
الرياضة .	1ر30 س	1ر30 س	1ر30 س

المصدر : مجلة التربية-العدد 3-السنة الاولى-وزارة التربية والتعليم الأساسي-الجزائر . ص23 .

وقد اختيرت هذه المواد كنشاطات تعليمية تبتدئ بها المرحلة القاعدية للمدرسة الأساسية ، وكيفت وفقا لمقتضيات تدرج نمو الشخصية ، معتمد في ذلك على البدء بالمحسوس المشخص والانتقال تدريجيا بالتلميذ الى عمليات التجريد والتفكير القياسي المجرد ، وذلك بحسب تدرج نمو اكتساب المعرفة وتركز نشاطاتها على اكتساب أساسيات المعرفة ، ولا سيما ما يتعلق بالاتصال وتدريب مكثف للحواس والتنشيط الحركي ، واعتمدت البرامج التربوية المحيط الذي يعيش فيه الطفل كمصدر وحيد للمحتويات التربوية والأنشطة التعليمية باعتباره المجال الأول لاهتمامات الأطفال وتحت نطاق خبرتهم الحسية . وقد شملت معالم جوانبه ومظاهره كالمحيط الاجتماعي والعلمي والتكنولوجي والثقافي ، يدرسها التلاميذ كأشغال يدوية ومعاملات اجتماعية وألعاب مختلفة وتعابير حركية ولغوية ... الخ .
وتعتمد هذه النشاطات على استخدام مجموعة من الوسائل الطبيعية كالطين والحجارة والقواقع وأوراق الأشجار وأغصانها والنباتات والحبوب ... الخ . كما تعتمد على مجموعة أخرى من الوسائل المستحدثة كالورق والجبس والعجينة والاسلاك والصوف وأنواع القماش وغيرها . ذلك اضافة الى الأدوات المدرسية كالأقلام والمساطر والمقص والقوالب والتربيعات والخشيبات وأعواد الكبريت ... الخ .
ويتم تنظيم الوسائل وترتيبها حسب الحاجة التى يتطلبها نشاط كل مادة وتقدم الموضوعات التربوية في شكل نشاطات أو تمارين يتم انجازها من طرف المعلم والتلاميذ في ظروف يستحدثها المعلم تكون ملائمة لاحداث الفعالية الايجابية المطلوبة والتعاون المشترك وتوسيع فرص الحوار العلمي والتعبير الحر لتدريب الأطفال على المبادرة ، والتعرف على استعداداتهم وقدراتهم وميولاتهم ، وتقتصر مهمة المعلم على استخدام الكتاب المدرسي والمذكرات الوزارية ومحاولة ربط المواضيع والمواد الدراسية ومساعدة الضعيف وتنظيم الحوار ... الخ .
ويلاحظ من الجدول السابق رقم ( ) أن مجموع الساعات المقررة خلال هذا الطور قد بلغ 27 ساعة في كل أسبوع لكل سنوات الدراسة وهي المدة التى يراها المشرفون على السياسة التربوية بأنها مناسبة لمرحلة النمو ، وكافية لتغطية

جميع النشاطات المقررة ، وقد وزعت الساعات على المواد والأنشطة بحسب أهميتها النفسية والحركية وما يقتضيه النمو في هذه المرحلة ، وقد حظيت مادة اللغة العربية والتربية الرياضية بأكبر وقت لأهميتهما في ربط الطفل بالوسط وتمكينه من التعبير الملائم ، ومساعدته لاستكمال نموه الحركي واللغوي ، وكما يلاحظ الاهتمام بالتربية الخلقية والاسلامية كأساس لتنشئة الأطفال على احترام القيم والعادات الاجتماعية والمثل العليا ، والاهتمام بالتربية الموسيقية والأناشيد كأساس لتنشئة الأطفال على حب العمل اليدوي واحترامه .

وبنظرة سريعة اجمالية حول برامج ونشاطات الطور الأول ، نجد أنها تتمحور الى حد بعيد حول كيفيات توصيل التلاميذ في نهاية هذا الطور الى كشف المحيط والوسط الذي يعيشون فيه كأساس للاندماج فيه ومعرفته ابتداء من الطورين الأخيرين وعلى هذا الأساس قد تأخر تدريس مادة معرفة الوسط والتربية الاجتماعية تأخرا مقصودا .

أما بالنسبة للطورين الثاني والثالث الأخيرين بالنسبة للمرحلة الأساسية فقد تركزت النشاطات والمواد التربوية على ميدانيين أساسيين هما :

أ - ميدان العلوم الاجتماعية : وهي تتوافر على معلومات ومعارف تمكن الطفل من معرفة المؤسسات الاجتماعية وانماطها المختلفة وأساليب تنظيمها ، وذلك من خلال دراسة المحيط الاجتماعي والسياسي والاقتصادي بالتدرج ، بحيث تعكس للطفل أهم مظاهر الحياة الاجتماعية المحلية والعائلية والسياسية ، كما تمكن الطفل من معرفة الأحداث التاريخية الوطنية ، وأساليب معالجة القضايا الاقتصادية ، ومن أهم المواد التي تضمن ذلك هي التربية الاسلامية والتربية الاجتماعية والسياسية ، التربية الاجتماعية الاقتصادية والتاريخ والجغرافيا واللغة .

ب - ميدان العلوم الطبيعية والتكنولوجية : ويعمل هذا المجال خاصة في نطاق الوسط المادي وكيفيات ابراز الوسط الفيزيائي والتكنولوجي . وهو بذلك يقدم مجموعة من المعارف والمعلومات التي تمكن الطفل من معرفة القوانين الفيزيائية الأساسية ، وتدريبهم على كيفيات تطبيقها في حياتهم اليومية ، وتعتمد نشاطات هذا الميدان على التشغيل اليدوي والتربية بالعمل ، كصنع الأشياء التقنية والفنية

بالتركيب والتفكيك والتحليل والبناء في قاعات مخصصة تسمى المشاغل أو في المزارع والحدائق المدرسية أو في الوحدات الاقتصادية والادارية والصناعية والزراعية ، وينطوى هذا الميدان على مجموعة من المواد كدراسة الوسط والأشغال اليدوية والعلوم الطبيعية والتربية التكنولوجية ، ويتم دراستها بالمزج والتكامل بين التعليم النظرى والتطبيقي بحيث يتعلم الأطفال ويتدربون على كيفيات ومراحل الانتاج المختلفة في جميع المجالات الأساسية للحياة الإجتماعية المهنية •

وذلك اضافة الى اكساب الأطفال اللغة العربية وتراكيبها والتدريب على النطق بها نطقا سليما واكتساب لأدوات التفكير المنطقي السليم من خلال الالمام بأساسيات علم الرياضيات كالعمليات العددية والجبر والهندسة وحساب المجموعات ... الخ • وكذلك معرفة القوانين الطبيعية ومظاهرها المختلفة والالمام ببنية الانسان الجسمية ، وتكاثر الحيوانات والنباتات وقوانين النمو ، وكذلك ما يتعلق بتعلم أساليب التغذية والنظافة والمحافظة على الصحة والاهتمام بالرياضة ... الخ • كل هذه المعارف والخبرات يتم تعلمها خلال الطورين الأخيرين •

ويأتي تعلم اللغات الأجنبية في هذين الطورين كضرورة يقتضيها التفتح على ثقافات الغير والتعرف على علومهم وتجاربهم ويرتكز تعليمها أساسا على تمكين الأطفال وتأهيلهم للاستفادة من الوثائق العلمية والتاريخية والثقافية والمصطلحات العلمية •

أما التوزيع الزمني وتصنيف ما خصص من الوقت لكل مادة فيعكسه لنا الجدول رقم (4) •

والملاحظة الأولى في هذا الجدول أن المدة الزمنية الاجمالية بالنسبة للطور الثاني لم تتغير عن الطور الأول وبقيت في حدود 27 ساعة أسبوعيا لكل سنوات الطور ، ثم تغيرت وامتدت الى 34 ساعة أسبوعيا بالنسبة لكل سنوات الطور الثالث •

وقد انصب الاهتمام أكثر على مادة الرياضيات والعلوم التكنولوجية والطبيعية واللغات الأجنبية ، ومادة الاقتصاد باعتبار هذه المواد بمثابة المحور الرئيسي الذى يرتكز عليه التوجيه ، وتعد الاطار الأمثل لمعرفة الميول والرغبات العلمية والمهنية ، ذلك اضافة الى ما تهدف اليه هذه المواد من تدعيم مكتسبات الطور الأول والتوسع فيها تدريجيا •

جدول رقم (4) يبين التوزيع الزمني للمواد الدراسية في التعليم الأساسي .

المواد والانشطة	1	2	3	4	5	6	7	8	9
لغة عربية	14	14	12	7ر30	7	7	6	5	5
رياضيات	6	6	6	5	5	5	6	6	6
لغة أجنبية (1)				6	6	6	5	4	4
لغة أجنبية (2)								4	4
تربية اسلامية	2	2	2	1ر30	1ر30	1ر30	1	1	1
ت. سياسية تاريخ			1	1	1	1	2	2	2
ت. اجتماعية اقتصادية					0ر30	0ر30	2	2	2
علوم طبيعية			1	1	1	1	3	3	3
تربية تكنولوجية	1ر30	1ر30	1ر30	1ر30	1ر30	1ر30	3	3	3
الرسم	1	1	1	1	1	1	1	1	1
الموسيقى	1	1	1	1	1	1	1	1	1
رياضة بدنية	1ر30	1ر30	1ر30	1ر30	1ر30	1ر30	22	2	2
المجموع	27	27	27	27	27	27	34	34	34
الاستدراك التربوي	1	1	1	1	1	1	3	3	3

المصدر: المرجع السابق نفسه . ص 33 .

فقد بني الطور الأول كأساس للطور الثاني والطور الثاني كأساس للطور الثالث فالطور الأول قد ركز أكثر على المواد والأنشطة التي تواصل التلميذ وتساعده على كشف المحيط . والطور الثاني ركز على المواد التي تمكن الطفل من معرفة الوسط الاجتماعي ومحاولة الاندماج فيه ، والطور الثالث ركز على ابراز التربية البولتيقنية والاهتمام بالنواحي التطبيقية لكشف الميول والرغبات الفردية لأغراض التوجيه المدرسي والمهني . وهو يؤهل الاطفال الى مواصلة الدراسة فيما بعد المرحلة الأساسية أو الى التوجيه المهني .

وتسد بينت البرامج التربوية بناء محوريا ، الأمر الذى يجعل العمل الزراعي الموجه ضروريا ، كما تتكامل فيه المعلومات النظرية والتطبيقات العلمية ، وتسم تبنى الطرق التربوية النشيطة والقائمة على الحوار الأمر الذى يجعل التلميذ طرفا بارزا في عملية التعلم لا موضوعا في حد ذاته كما هو الشأن بالنسبة للطرق الفردية التقليدية •

تاسعا : التوجيه في المرحلة الأساسية •

ان الاهتمام الملحوظ في الصيغة الجديدة للتعليم الابتدائي بالمعالم التقنية والفنية والتدريبات العلمية والأشغال اليدوية أكثر من غيرها ، وربط المعارف النظرية والتطبيقية بالوسط البيئي ليؤكد الهدف التمهوي الاقتصادى للمدرسة الأساسية • ومن ثمة كانت السياسة التربوية الحديثة في التوجيه المدرسي والمهني تركز أساسا على انتقاء العمال ذوي المهارات اليدوية من ثمة جماهير الأطفال وتوجيه التلاميذ القادرين على مواصلة الدراسة والذين يظهرون تفوقا علميا في دراستهم الى المرحلة الثانوية وتوزيعهم على مختلف الفروع والشعب التعليمية •
ولعل ثمة تعدد التقنيات التى يتميز بها التعليم الأساسي هي بمثابة الجذع المشترك الذى يسمح بانفتاح عدة قنوات في نهاية مرحلة الالزام ، لغرض التحكم الكامل في التوجيه الأفضل للطاقات البشرية وتوظيف أحسن للقدرات والمواهب المتاحة في المجال التعليمي أو الاقتصادى • ذلك أن تعدد التقنيات يعتبر من أهم الصيغ التى تسمح باثراء المحيط البيئى اثراء من شأنه أن يساعد الذكاء على النماء والبروز ويسمح لانفساح المجال أكثر لظهور الاستعدادات والقابليات التعليمية والمهنية ، والكشف عن حقيقة الميول والرغبات الفردية من خلال تتبع النشاط التعليمي لكل تلميذ على حدة •
كما أن تمديد سن الالزام الى سن الخامسة عشرة وهو تأجيل لعملية التوجيه الى سن الرابعة والخامسة عشرة وهي السن التى تكون فيها الاستعدادات والميولات الفردية بادئة في الوضوح والبروز ، وفي ذلك مساعدة للمدرسة على تشخيص أفضل لاستعدادات والوقوف على الميولات والرغبات الفردية • ولذلك سمي الطور الأخير من المرحلة الاساسية

بالطور التوجيهي .

وقد اعتمدت السياسة التربوية الحديثة طريقة التوجيه التي تعتمد على نشاطات التلميذ ونتائجه الدراسية خلال العام الأخير من الطور التوجيهي الأخير ، وينتقل الطلاب الى التعليم الثانوى حسب نجاحهم العام ويوجهون الى الفروع المختلفة حسب تفوقهم الدارسي ونوعية تأهلهم العلمي الذى يسمح لهم بمواصلة دراستهم الثانوية في فرع معين من فروع المعرفة . وباقي التلاميذ الذين لم تسمح لهم نتائج دراستهم ونشاطاتهم السنوية من الانتقال الى التعليم الثانوى بسبب ضعفهم العلمي يوجهون الى الحياة العملية أو الى التكوين المهني . ويتم التوجيه بواسطة مجلس التوجيه الذى يضم أعضاء الادارة المدرسية وهيأة التدريس وممثلين عن مراكز التوجيه المهني والمدرسي .

غير أن التوجيه المدرسي والمهني مازال يعاني من مشكلة فكرية تتعلق بتوضيح العلاقة والتوفيق بين الرغبات والميول الفردية وبين حاجات التخطيط الوطني الشامل ، والتخطيط الدارسي من جهة أخرى ، فالتأليف بين هذه الجوانب الثلاثة يحتاج الى الاطار النظرى الذى يجمع بين أهدافها ، والذى من شأنه أن يزيل أوجه التعارض بين هذه الجوانب ، اذ أن زيادة الاهتمام بتطبيق جانب من هذه الجوانب يؤدى بالضرورة الى اهمال جانب آخر ، فالاهتمام بمعيار التخطيط الوطني الشامل مثلا يؤدى بالضرورة الى تضييق حرية الاختيار والعكس في ذلك صحيح . وبجانب هذه المشكلة الفكرية هناك نقص مازال يعاني منه التوجيه المدرسي والمهني وهو الفحص السيكولوجي الذى ينعدم تماما في مدارسنا الأساسية ، مما جعل الاعتماد الكلي على نتائج الامتحانات الدورية هو المعيار الوحيد في التوجيه ، وطبيعي أن هذه الامتحانات لا تقيس الا درجة التحصيل التي لا تستطيع وحدها أن تكشف لنا عن الميول والرغبات الحقيقية العلمية منها والمهنية ، كما أن اشراك الابناء في عملية التوجيه يكاد يكون منعدما لعدم توضيح العلاقة بين المدرسة والبيت . كل هذه الصعوبات جعلت التوجيه المدرسي والمهني أقرب الى تحكيم المصادفات والاهواء الفردية منه الى العملية

والسيكولوجية ؛ اذ أن الاعتماد على الفحوص المدرسية ونتائج الامتحانات وحدها لا تكفي لضمان حسن التوجيه المدرسي والمهني . ولاسيما اذا عرفنا أن اعداد معلمي المدرسة الأساسية في جميع أطوارها يقتصر فقط على أكبر قدر ممكن من المعلومات النظرية وبعض المساعدات التي يتلقاها المعلمون من حين الى آخر في مجال التطبيق وبقيت برامج تكوين المعلمين خالية تماما من الاعداد السيكولوجي اللهم الا فيما يتعلق باعطاء المعلمين بعض المعلومات المتعلقة بالنمو من خلال دراستهم لعلم النفس التربوي في المعاهد التكنولوجية للتربية .

ومن ثم يبقى نجاح السياسة التربوية في عملية التوجيه المدرسي والمهني متوقفا على عدة عوامل نذكر أهمها :

1 - مدى فعالية المعايير العلمية والسيكولوجية في سياسة التوجيه ودور المعلمين في ممارسة دورهم كسيكولوجيين بالدرجة الأولى . وعلى مدى توافر الفحوص السيكولوجية بشتى أنواعها بجانب الرقابة في الامتحانات المدرسية المتعددة .

2 - مدى توافر الاخصائيين في اثراء البرامج التربوية وانتقاء الخبرة المحلية انتقاء جيدا ، وصياغة الحياة الاجتماعية والثقافية صياغة علمية منظمة حتى تتمكن المدرسة من ابراز وتنشيط كل الميولات والرغبات الفردية في المجالين العلمي والمهني .

3 - مدى ممارسة النظام التربوي للحرية التعليمية وتوعية الأسرة واشراكها في عملية التوجيه اشراكا فعالا باعتباره حقا من حقوق الأسرة في مجال تعلم ابنائها .

4 - كما يتوقف أيضا على عناصر ومتغيرات كثيرة كموقف المجتمع ونظرته لأي ميدان من ميادين المعرفة العلمية منها أو المهنية ؛ اذ أن ازدراء الأسرة أو المجتمع وتهجينها لأي نشاط مهني أو تعليمي يؤثر لامحالة سلبا على ميول ورغبات التلاميذ ولا سيما في هذه المرحلة من التعلم ، كما هو الشأن في العزوف عن الاشتغال اليدوية والمهنية الملاحظ عند معظم التلاميذ في نظامنا التربوي . تلك هي أهم الصعوبات التي تعيق نشاط التوجيه المدرسي والمهني سواء على المستوى الفكري والنظري أو على المستوى التطبيقي .

واذا كانت مبادئ المدرسة الأساسية المتعددت التقنيات ذات التسع سنوات في عينتها المتطورة - كما أبرزنا مظاهرها ومعالمها في هذا الفصل - تحتاج الى وسائل وامكانات مادية متطورة ، وأساليب فنية متقنة ، فان اعداد هذه الامكانات المادية والأساليب الفنية لتطبيق نموذج المدرسة الأساسية لم تكن في مستواها المطلوب ، كما أن خطة تنفيذ الاصلاح التربوى الشامل لم تكن هي الأخرى من الدقة اللازمة لاستحداث تغيير تربوى فعلي . الأمر الذى جعل الخطوات الاجرائية لتغيير المنظومة التربوية تعاني من صعوبات شتى ، وذلك ما سنحاول معرفته في الفصل التالي من هذه الدراسة بالتفصيل .

الفصل الرابع

صعوبات التغيير التربوي وتطبيق نموذج المدرسة الأساسية ذات التسع سنوات.

صعوبات التنفيذ التربوي وتطبيق نموذج المدرسة الأساسية ذات التسع سنوات

لعل الأجدر بنا قبل أن نتطرق الى حصر الصعوبات والمشكلات التي تعيق الاجراءات العملية في تطبيق نموذج المدرسة الأساسية ذات التسع سنوات من الناحية الكمية أن نتعرف أولا على متطلبات التنفيذ التربوي الشامل وبناء المدرسة الأساسية من الامكانات المادية ، وأن نتعرف على الأقل على الخطة الاصلاحية وأهدافها خلال المخطط الخماسي الأول (80 ـ 1984) • ومن ثم نستطيع أن نتمكن من معرفة الصعوبات التي تحول دون بلوغ الأهداف التي كانت مرتقبة من خلال المقارنة بين الأهداف التي تمثل الحد الأدنى الذي يجب أن يكون عليه الواقع المدرسي ، وبين الواقع المدرسي الذي يمثل ما هو كائن • كما نستطيع أن نقف من خلال ذلك على الآثار السلبية والايجابية للمنظومة التربوية الجديدة •

أولا : خطة الاصلاح التربوي الشامل ومتطلباتها •

ان ما يتطلبه مبدأ ديمقراطية التعليم توفير التعليم لكل طفل جزائري بلغ سن السادسة بحيث يؤهل هذا التعليم كل طفل الى مزاولة دراسته فيما بعد المرحلة الأولى من التعليم ، أو يؤهلهم الى الحياة المهنية ويستدعي ذلك تخطيطا محكما ودقيقا ، وتعبئة كاملة لكل الطاقات والموارد المادية منها والبشرية • ورغم بساطة كلفة التعليم الأساسي ـ كما توحي الى ذلك دراسات اليونسكو ـ (1) لكونه محددا بالشروط المادية والوضع الاقتصادي لكل أمة ، الا أن النشاطات والمواد التي تمارس وتدرس في هذه المرحلة في صيغتها الجديدة ، ومشروع تمديد سن الالزام الى تسع سنوات ليس من الميسور تحقيق متطلبات ذلك ، اذ يصعب الأمر عندما يحتاج التعليم الى الأساليب الكفيلة بتغيير العقليات تغييرا جذريا ، وبناء نمط جديد للتفكير للأجيال ، لممارسة مسئولياتها التاريخية والحضارية في زمن بلغ فيه الصراع الحضاري من الحدة خطورته

---

(1) ـ أنظر: اليونسكو • مستقبل التربية • العدد 4 • 1977 ص 31 •

نابع التطور التكنولوجي من التقدم ذروته وازداد بذلك التفاوت الحضاري بين الأمم حدتها واتساعها أكثر من أي وقت مضى ؛ ذلك أن المدرسة في صيغتها الحالية لم تعد وظيفتها تقتصر على تعلم بعض أساسيات المعرفة واستقبال أكبر عدد ممكن من الأطفال حتى يتم القضاء نهائيا على الأمية ، بل أصبحت الآن من أهم وظائفها احداث التغير الاجتماعي وتوجيه الحركة الاجتماعية وجهة معينة ، فهي أداة فعالة في التغير الاجتماعي بمفهومه الشامل . ومن ثم تأتي صعوبة الاعداد لتأهيل الأجيال ليتحمل مسئولياته التاريخية والحضارية في السياسة التربوية الحديثة ، ويزداد الأمر صعوبة عندما يحتاج نظام التعليم الى توفير الوسائل المادية والبشرية التي تكفل لكل طفل جزائري دون أي تمييز عرقي أو طبقي أو ديني حقا في التعليم لمدة تسع سنوات بصفة الزامية في الوقت الذي بلغ فيه التزايد السنوي لعدد السكان ذروته ويزداد انتشار الهجرة الريفية حدة .

كما تزداد الصعوبة حدة عندما يتعلق الأمر بحاجة التخطيط التربوي الى الموازنة بين الطلب على الأماكن البيداغوجية ومستلزماتها من التأطير التربوي و بين الحاجة من الطاقة العاملة ، ففي الأول يستلزم التنبؤ بعدد التلاميذ المتدفقين على النظام التربوي ولا سيما المرحلة القاعدية منه ، وكذا ضبط احتمالات الرسوب والاعادة والتسرب المدرسي ، وضبط نسب الانتاج والانتقال السنوي والهجرة الخ أما الثاني فيستلزم ضبط التنبؤ للحاجات الوطنية من المتعلمين والمدربين في مختلف الفروع التي تحتاجها التنمية الوطنية الشاملة في فترة زمنية محددة .
وتقوم الطريقة الأولى على أساس فلسفي أن التعليم حق وأن له قيمة تتعدى حدود النفعية المادية . ومن ثم فالفرد له الحق في أن يتعلم ما يشاء ، وعلى النظام التربوي أن يعمل على توفير الوسائل اللازمة والشروط الضرورية لذلك .

غير أن الطريقة الثانية تقوم في أساسها على الافتراض القائل بأن التعليم يشكل الأساس التنموي لكل جوانب الحياة ، وعليه فان أهداف النظام التربوي تتمحور أساسا حول تزويد المجتمع بالطاقات العاملة المدربة التي يحتاجها . كما تعمل المدرسة على تأهيل كل أفراد المجتمع للقيام بالأعمال التي تساهم في التنمية

الاجتماعية الشاملة ، ومن ثم تأتي ضرورة توجيه التلاميذ نحو الفروع المختلفة من التعليم تبعا للحاجات الاجتماعية ولا يأتي ذلك الا بحصر المعطيات الواقعية لنظام التعليم ومعرفة نسبة تغييره واعداد خطة تنفيذية محكمة ٠

ولما كانت المرحلة القاعدية من النظام التعليمي المدرسي هي المرحلة الالزامية ، فيعتمد فيها كثيرا على طريقة الطلب على الأماكن بينما تستخدم وسائل طريقة الحاجة من الطاقة العاملة في نهاية المرحلة الالزامية والمرحلة الثانوية فيتم بواسطتها توجيه التلاميذ نحو فروع التعليم المختلفة بحسب الحاجة الاقتصادية والمهنية لذلك ، على اعتبار أن التنوع في التعليم يبدأ في المرحلة الثانوية ، كما أنه ليس من الضروري الشعور بأن التعليم حق في المرحلة الثانوية ٠ (1)

وانطلاقا من ذلك ، ويقتضي تمديد سن الالزام الى تسع سنوات شمول التغيير في اعادة بناء نظام التعليم من حيث مراحله وأهدافه ، وقد اعتمد في ذلك على المنهج الشمولي في تغيير بنية النظام التعليمي ٠ وهو منهج له جانبان أساسيان ٠

أ ــ الجانب الأفقي : وهو الجانب الذي يركز فيه على تحسين وتعديل ما هو قائم وفقا لمتطلبات الاصلاح التربوي الشامل ومعاييره ، والشروع بمنهج تدريجي أيضي في علاج المشكلات وتغيير الأساليب القائمة التي تتنافى وفلسفة الاصلاح الجديد ٠ وهو بذلك يعد أي هذا الجانب ــ بمثابة تهيئة الظروف الموضوعية الملائمة للتغيير التربوي الشامل ٠

ب ــ الجانب العمودي : وهو الجانب الذي يهتم ببناء النسق التربوي الجديد في ظل مبادئ المنظومة التربوية الجديدة ليحل محل النسق التربوي التقليدي القائم والمراد تغييره ، ويبدأ هذا الجانب العمودي في التغيير عادة بتغيير المرحلة القاعدية سنة بعد سنة أو تغيير مرحلة كاملة بعد مرحلة حتى يتم تغيير كل مراحل التعليم ٠

---

(1) أنظر: انغفار فردلين وآخرون ٠ عرض احصائي للتعليم في البلدان العربية ٠ ت/ انعام الصغير ٠ط٠ 1972 ــ ص30 ــ 31 ٠

وقد اعتمدت السياسة التربوية في الجزائر هذه الطريقة في تغيير النظام التربوي الموروث من العهد الاستعماري وبناء نظام تربوي جديد . (1) فكانت مستلزمات التغيير اعتمادا على هذا المنهج في تنفيذ خطة الاصلاح قد تم حصرها وتقديرها حسب متطلبات كل مرحلة من مراحل نظام التعليم كالتالي :

فبخصوص تغيير المرحلة القاعدية ببناء مدرسة أساسية ذات التسع سنوات وتمديد سن الالزام ، فقد حددت وزارة التربية والتعليم الأساسي أساليب ووسائل تعميم التعليم في المرحلة الأخيرة من التعليم الأساسي المراد اقامته ، استنادا الى اسقاطات تدفق التلاميذ وطريقة الطلب على الاماكن بحسب ثلاثة فرضيات توصلت اليها من خلال تحديد حجم الوسائل اللازمة لكل سنة في الاستيعاب المدرسي وتعميم التعليم .

ومن منطلق التقديرات والاحتمالات أمكن لها تحديد المدة الزمنية التي تستغرقها كل فرضية في استكمال تعميم التعليم وبناء المدرسة الأساسية ذات التسع سنوات .

أما الفرضية الأولى ، فتعتمد على فكرة التوسع التدريجي البطيء في نسبة قبول التلاميذ في المرحلة الأخيرة من التعليم الأساسي قصد تعميم التعليم المتوسط سابقا ودمج المرحلة الابتدائية والمتوسطة في مرحلة واحدة لتصبح مرحلة ذات تسع سنوات وهي المرحلة الالزامية . وفي حالة انتهاج هذه السياسة التي تقتضي بالزيادة البطيئة في رفع أعداد التلاميذ المقبولين للتعليم المتوسط في كل سنة ، تمهيدا لالغاء امتحان السنة 6 سابقا . فان هذا المنهج حسب الدراسة المعدة من طرف الوزارة المعنية لا يمكن - عند اعتماده كأساس عملي في عملية التغيير - أن يحقق الغرض المنشود في الوقت المحدد لتعميم التعليم المتوسط وبناء المرحلة الأساسية الجديدة وبذلك يمكن أن يؤثر على الاصلاح التربوي كله . وفيما يلي جدول توضيحي لهذه الفرضية والذى يبين نسبة ارتفاع التلاميذ اعتمادا على الزيادة القليلة في القبول في التعليم المتوسط .

---

(1) — وزارة التربية . مشروع اصلاح التعليم وبناء المدرسة الأساسية سبتمبر 1979 ص 24 .

جدول رقم (1)　　　　الفرضيـــــة الأولـــــى　　　　عدد التلاميذ =1000

	1980-79	1981-80	1982-81	1983-82	84-83
نسبة القبـول المنتـاظرة في السنـة الأولى من المتوسـط .	%53	55	58	61	64
تطور عدد التلاميذ في الابتـدائـي	3104	3ر244	3ر381	3ر506	3ر607
تطـور التلاميـذ في المتوسـط	743ر5	800ر2	866ر4	954ر8	1057ر2
عدد التلاميذ اللازمين في التعليم الابتدائي	86ر200	92ر660	99ر420	103ر420	105ر900
عدد التلاميذ اللازمين في التعليم المتوسط	27ر[illegible]	30ر760	34ر460	38ر170	42ر270
عدد القاعات اللازمة للتعليم الابتدائي	57ر460	62ر360	67ر600	73ر030	78ر280
عدد المتوسطـات اللازمـة	991	1ر067	1ر155	1ر273	1ر410

المصدر: مشروع اصلاح التعليم وبناء المدرسة الأساسية ص: 55

الفـرضية الثانيـة : وتعتمـد هـذه الفرضيـة على التوسـع السريـع في نسبـة قبـول التلاميذ بالمرحلـة الأخيـرة من التعلـيم الأسـاسـي لغـرض تعميمهـا وتستـوجـب هـذه الفرضيـة تسخير كـل الطـاقـات والعمـل على توفـير الناقـص منهـا ، اذ أنهـا بنيـت أساسـا على امكانيـات تفـوق بكثـير المعطيـات والامكانـات الماديـة المتوفـرة آن ذاك ، مع العلم أنهـا تمثـل مايجـب أن يكـون عليـه الـواقـع التربـوي حتى يتـم تحقيـق الأهـداف التربويـة المنشودة ، وبناء المدرسة والجدول التالـي يبين النسـبـة التـي يجـب اعتمـادهـا فـي زيـادة قبـول التـلاميـذ فـي التعلـيم المتوسـط حتى يتـم تعمـيم التعلـيم المتوسـط فـي الوقـت المحـدد لـه .

جدول رقم (2) الفرضيـــــــــة الثانيـــــــة عدد التلاميـذ = 1000

	1980-79	1981-80	1982-81	1983-82	1984-83
نسبـة القبول المنتظـرة في السنـة الأولـى متوسـط •	%55	60	59	78	85
تطـورعدد التلاميذ في الابتدائـي	3ر104	3ر244	3ر381	3ر492	3ر574
تطـورعدد التلاميـذ في المتوســط	755ر2	831ر4	942ر9	1ر106ر9	1ر286ر6
عدد المعلمين اللازمين للتعليم الابتدائي	86ر200	92ر660	99ر420	102ر700	105ر120
عدد الأساتذة اللازمين للتعليم المتوسط	27ر950	31ر960	37ر700	44ر260	51ر450
عدد القاعات اللازمة للتعليم الابتدائي	57ر460	62ر360	67ر600	72ر740	77ر690
عدد المتوسطات اللازمة •	1ر007	1ر108	1ر257	1ر475	1ر415

المصدر نفسه •ص 56

الفرضيـة الثالثـة : وتعتمـد على أسلـوب وسـط بين الفرضيتـين السابقتـين تقتضي التوسيع لمتوسـط السرعـة في نسبـة قبـول التـلاميـذ في المرحلـة الأخـيرة من التعلـيم الأسـاسـي (مرحلـة التعليم المتوسـط) وهذه الفرضيـة بنيـت على أسـاس الامكانـات الواقعية والظـروف الموضوعيـة ، وبذلك فهـي تشكـل حـلا واقعيـا ووسـطا بين المنهـج السريــع والمنهـج البطـيء في عمليـة تنـفيذ المرحلـة القاعـدية وتعمـيم التعلـيم المتوسـط ليتم بنـاء المرحلـة القاعديـة ذات التسـع سنـوات والجدول التـالـي يـوضح ارتفـاع نسبـة القبـول في التعلـيم المتوسـط بنـاء علـى الامكانـات الواقعيـة والظـروف الموضوعيـة •

جدول رقم (3)　　　الفرضيـة الثالثـــة　　　عدد التلاميذ = 1000

	1980ـ79	1981ـ80	1982ـ81	1983ـ82	1984ـ83
نسبـة القبول المنتظـرة في السنة الأولى متوسـط .	55%	60	65	70	75
تطورعدد التلاميذ في الابتدائي	3ر104	3ر244	3ر3[illegible]1	3ر508	3ر601
تطورعدد التلاميذ في المتوسط	755ر2	831ر4	926ر[illegible]	3٠053ر9	1ر198ر4
عدد المعلمين اللازمين للتعليم الابتدائي	86ر200	92ر660	99ر42[illegible]	103ر100	10[illegible]ر900
عدد المعلمين اللازمين للتعليم المتوسط	27ر950	31ر960	36ر030	42ر140	47ر920
عدد القاعات اللازمة للتعليم الابتدائي	57ر460	62ر360	67ر600	67ر030	7[illegible]ر280
عدد القاعات اللازمة للتعليم المتوسط	1ر007	1ر108	1ر235	1ر405	1ر598

المصدر نفسه ص57 .

ولمـا كانت الفرضيـة الأولـى تعتمـد على المنهج البطـيء وهو المنهـج الذي لا يمكن معـه أن يتحقق تعميم التعليـم المتوسـط آن ذلك في الوقـت المحـدد له ولمـا كانـت الفرضيـة الثـانيـة أيضا مبنيـة أساسـا على امكـانيـات تفـوق بكثـير الظـروف الواقعيـة والامكـانـات المـاديـة المتاحـة لتعميم التعلـيم المتوسـط آن ذاك . فانـه تم اعتمـاد الفرضيـة الثالثـة التي تعتمـد الواقعيـة في سياسـة التغـيير التربـوي، وبناء المرحلة الأسـاسيـة آن ذاك .

ومن ثـم كـانت تقـديـرات الـوسـائـل اللازمـة لتطبيـق المدرسـة الأسـاسيـة ـ حسـب الدراسـة التي أعدتهـا الوزارة المعنيـة اعتمـادا على الفرضيـة الثـالثـة كالتالي :

1 ـ بالنسبـة للتعلـيم الابتدائـي فقـد قـدر عدد القاعـات الدراسية التي يجب توافرها آن ذاك لاستيعـاب أعداد التلاميذ خلال الخطـة الخمسية الاولى . فيعكسهـا الجدول التالي .

جدول (4) يبين تقديرات حاجة التعليم الابتدائي من القاعات الدراسية خلال (م خ ١٠)+

السنة الدراسية	79 – 1980م	80 – 1981	81 – 1982	82 – 1983	83 – 1984
عدد القاعات	3420	4900	5240	5430	5250

المصدر نفسه ص 58 •

وانطلاقا من هذه التقديرات فانه كان يجب انجاز 24240 قاعة خلال المخطط الخماسي الأول ، بمعدل 5000 قاعة لكل سنة دراسية ، وذلك ابتداء من سبتمبر 1980م ، ونظرا للوضعية التي كان يكتنفها كثير من التقصر في الانجاز خلال المخططين الرباعي الأول والثاني ، والبرامج الخاصة ، وبرامج الاستثمار لسنتي 78 – 1979م والذى كان قد بلغ عدد ما 1779 قاعة دراسية كان قد استلزم توفير 7461قاعة جديدة خلال المخطط الخماسي الأول ، وذلك وفقا للفرضية الثالثة والتطور الواقعي دون أي سرعة •

2 – أما بالنسبة للتعليم المتوسط :" المرحلة الأخيرة من التعليم الأساسي" ، فقد قدر عدد المؤسسات الجديدة اللازمة لتطبيق الاصلاح الجديد واستيعاب كل التلاميذ وفقا لنسبة ارتفاع قبول التلاميذ في التعليم المتوسط بحسب الفرضية الثالثة كانت كما يعكسها الجدول التالي •

جدول رقم (5) يبين تقديرات حاجة التعلم المتوسط من المؤسسات خلال (م خ ١٠)

السنة الدراسية	1980–79	1981–80	1982–81	1983–82	1984–83	المجموع	معدل سنة
عدد المؤسسات	195	101	127	170	193	786 متوسطة جديدة	157 متوسطة سنة

المصدر نفسه ص 59

ونظرا للوضعية الناتجة عن التأخير في الانجاز خلال المخططين الرباعي الأول والثاني وخلال برامج الاستثمار لسنتي 78 ـ 1979 والبالغ عددها 607 فان نسبة الاحتياجات كانت تقدر بـ 1,79 متوسطا خلال المخطط الخماسي الأول •

أما العدد اللازم للمعلمين لتطبيق المدرسة الأساسية فقد قدر حسب الجدول التالي •

جدول رقم (6) يبين حاجة التعليم الأساسي من المعلمين خلال (م خ م 1)

السنة الدراسية / الاحتياجات	1980-79	1981-80	1982-81	1983-82	1984-83	المجموع
التعليم الابتدائي	5347	6460	6760	3680	2800	25047
التعليم المتوسط	4947	4710	5770	5810	6480	27717
المجموع	10294	11170	12530	9490	9280	52764

المصدر نفسه • ص60

والملاحظ من خلال هذه التقديرات للاحتياجات اللازمة لتطبيق تعميم التعليم المتوسط واقامة المدرسة الأساسية ـ حسب الفرضية المثالية ـ أن السياسة التربوية في ظل الاصلاح التربوي الشامل قد واجهت مشكلة ذات جانبين سواء على مستوى التعليم الابتدائي أوعلى مستوى التعليم المتوسط •

فبالنسبة للتعليم المتوسط فقد تمثلت المشكلة في صعوبة توفير العدد اللازم لتغطية متطلبات تعميم التعليم المتوسط خلال الخطة الخمسية الأولى والذي كان يقدر بـ 27717 أستاذا آنذاك •

وهذه الصعوبة الكمية لها جانب نوعي يتعلق بصعوبة الوقوف على النوعية التربوية المطلوبة • اذ أن المحتوى التربوي التعليمي في المرحلة الأساسية المتعددة التقنيات تتطلب ضرورة تغير ثقافة الأستاذ التقليدية ، ورفع مستواه العلمي

ذلك اضافة الى مايعانيه التخطيط التربوى بصفة عامة من التباين بين التخطيط التربوى المركزى وبين الظروف المحلية وما تعانيه من أشكال متنوعة من البيروقراطية الادارية .

ويرى الدكتور عبد الله عبد الدائم أن مسألة التخطيط التربوى ليست مسألة تقنية تتعلق بتوظيف الامكانات المادية والبشرية لاحداث نمو اقتصادى فحسب أو ترتيب أدق للمكونات التربوية والامكانات الاقتصادية المتاحة لمزيد من النمو في التربية وتوسيعها لتشمل جميع أبناء الشعب ، بل أن مسألة التخطيط التربوى مسألة حضارية قبل كل شئ يهتم بالجوانب الفكرية والانسانية والثقافية بجانب الاهتمام بالجانب الاقتصادى ، كما أن العلاقة بين التخطيط التربوى والتنمية الاقتصادية علاقة دائرية والفصل بين ما هو اقتصادى وما هو تربوى اجتماعي أمر لا يمكن تحديده لتداخل العوامل الحضارية وتبادل التأثير والتأثر بين العوامل الاقتصادية والتربوية والسياسية والثقافية كحركة كلية للانتاج الحضارى. (1)

ويرى " جون هانسون " أن التخطيط التربوى يجب أن يكون تخطيطا تربويا من تلقاء نفسه ويتعدى حدوده الأهداف الاقتصادية ليشمل البناء التربوى الشامل ؛ اذ أن التخطيط التربوى ليس مجرد وضع خطة أو تقديم خطة جديدة بقدر ما هو تقديم تربية جديدة تمس الأطفال نفسهم . (2)

ولتجاوز مشكلات البيروقراطية والتعارض بين الحاجات الفردية والحاجات الاجتماعية والتوفيق بين الظروف المحلية ومتطلبات التخطيط المركزى . يرى " فلتشر " بضرورة تضمين الخطط التربوية مبدأ التوازن بين حرية الاختيار ومتطلبات التخطيط المركزى. (3)

---

(1) - أنظر : عبد الله عبد الدائم . التخطيط التربوى . ط3 . 1977م . ص52 - 88 .

(2) - أنظر : هانسن ، وجون ، كول س. برميك . التربية والتقدم الاجتماعي والاقتصادى للدول النامية (المرجع السابق) ص374 .

(3) - أنظر : المرجع نفسه . ص373 .

وتأسيسا على هذه التقديرات للاحتياجات خلال الخمسية الأولى لتعميم التعليم المتوسط وبناء المدرسة الأساسية ، كان الجهاز التربوي في المرحلة القاعدية ، أثناء الخطة الخمسية الأولى يتطلب انجاز 7461 قاعة تربوية جديدة للمرحلة الابتدائية والمتوسطة،159 مؤسسة جديدة،30 معهدا لتكوين المعلمين، وذلك حتى يتمكن المخطط الخماسي من تدارك النقص في الانجاز خلال المخططات والبرامج الانمائية السابقة في الجهاز التربوي والتعليمي ، وحتى يبلغ تعميم التعليم المتوسط نسبة 90% خلال المخطط الخماسي الأول :

أما مستلزمات التعليم الثانوي فقد خضع هو الآخر للاصلاح الجذري في اطار سياسة تجديد المنظومة التربوية التقليدية ؛ الا أن الأسلوب المتبع في اصلاح هذه المرحلة هو أسلوب " التطوير التدريجي للواقع التربوي " وهو أسلوب يختلف عن الأسلوب التغيير الجذري المتبع في المرحلة الأساسية ، فكانت السياسة المتبعة في ذلك هو ارساء بعض القواعد الأساسية الفكرية منها والمادية التي تسمح تدريجيا بالتغيير الجذري الشامل . وقد كانت تقديرات الدراسة للوضع التربوي آنذاك للاحتياجات الضرورية للشروع في التطوير التدريجي للمرحلة الثانوية خلال الخطة الخمسية الأولى وفقا للفرضية الثالثة السالفة الذكر حسب ما يبينه الجدول التالي .

جدول رقم (8) يبين حجم الاحتياجات من التأطير والهياكل والمؤسسات لتطوير التعليم الثانوي خلال (م . خ ١٠)

نوع الاحتياجات	الزيادة المتوقعة في عدد التلاميذ	عدد المؤسسات اللازمة	مجموع الاحتياجات – المؤسسات: العدد	المؤسسات: معدل كل سنة	الأساتذة: تحقيق الوزارة	الأساتذة: معدل كل سنة
حجم الاحتياجات خلال الخطة الخمسية .	291٫510	1239				
	291٫510	1239	133	27	10999	1865

المصدر نفسه ، ص61 - 62 .

والجدير بالملاحظة هنا أن هذه التوقعات واحتمالات النجاح تتوقف الى حد كبير على مدى توفير الامكانات اللازمة واستكمال العجز الذي نتج عن تأخر انجاز المؤسسات التربوية خلال المخططين الرباعي الأول والثاني وبرامج الاستثمار لسنتي (78 - 79) والبالغ عددها 157 ثانوية وهي المبرمجة للانجاز خلال المخطط الخماسي الثاني ؛ اذ أن عدد التلاميذ سيرتفع في نهاية المخطط الخماسي الى ضعف ما هو عليه في بدايته وبناء على ذلك فقد توقع أيضا ارتفاع المناصب الى 14561 ، وقدرت الزيادة في عدد الأساتذة مابين 7670 ، 10997 بمعدل 1865 في السنة ، وذلك حتى يتم تحقيق الجزأرة وتغطية حاجات التعليم الثانوي .

اختيارات التوجيه لمؤسسات التكوين المختلفة : نظرا لعدم قدرة التعليم المدرسي على استيعاب وتوفير التعليم لجميع المتعلمين والاستمرار بهم الى المستويات العليا ، ونظرا للتوسع السريع في قاعدة التعليم ، وعملا بالتوازن بين الخطط التنموية الشاملة وما تتطلبها الحاجة الى اليد العاملة المتخصصة ، فان العمل بالتوجيه والتخطيط أمر ملحا تقتضيه الحاجة الى التكامل والتوازن بين مختلف دواليب الانتاج والتنمية لمواجهة النمو الديمغرافي السريع وتلبية حاجة الاقتصاد الوطني لليد العاملة المدربة .

ومن أجل ذلك، فان التوجيه لمؤسسات التكوين المختلفة لاعداد الفنيين والتقنيين والمهنيين لتغطية حاجات الاقتصاد ولا سيما في مجال الحرف اليدوية المحلية خلال الخطة الخمسية حسب تقديرات هذه الدراسة وتبعا للفرضية الثالثة تتطلب امكانيات نوردها في الجدول التالي .

جدول رقم (9) يبين مجموع احتياجات التكوين المهني والفني خلال الخطة الخمسية الأولى

مجموع احتياجات التكوين المهني والتقني *	المستوى (1 ، 2 ، 3) (عامل متخصص)	المستوى الرابع تقني سامي	المستوى الخامس (تكوين عام)	المجموع
	510900	410400	248,050	229,350

* المرجع السابق نفسه ، ص 71 .

والملاحظ أن الارقام الواردة في هذا الجدول هي بصفة اجمالية مجموعة من التلاميذ الذين ينقطعون عن الدراسة بسبب ما ويتوجهون الى مراكز التكوين المختلفة لاحتياجات المقدرة في ميدان التكوين خلال الخطة الخمسية الأولى وهم موزعون كالتالي •

يمثل رقم 570900 تقدير المجموع المنقطعين عن الدراسة في المستويات =6 2 ، 3 خلال الخطة الخمسية الأولى • ويمثل الرقم 410400 تقدير مجموع التلاميذ الذين يتوجهون الى التكوين بمختلف أنواعه • والرقم 248,050 المتخرجين بدون شهادة الباكالوريا خلال هذه الخمسية ، وعليه فان تقدير المتخرجين بالباكالوريا خلال الخطة الخمسية الأولى 106290 على اعتبار أن نسبة النجاح قدرت بـ 30٪ وبذلك تكون الجامعة الجزائرية مدعوة الى توفير 20000 مقعدا بيداغوجيا لاستقبال المتخرجين من التعليم الثانوي •

والملاحظ أن هذا العدد الكبير من المنقطعين عن الدراسة خلال الخطة الخمسية الأولى ، والمتوجهون الى مراكز التكوين المهني والتقني — حسب الدراسة السالفة الذكر — يفوق بكثير الامكانات المادية والموضوعية المتاحة والمتوقعة الانجاز خلال الخطة الخمسية الأولى ، ولا سيما اذا عرفنا أن هناك تأخيرا مفرطا في انجاز المتاقن المبرمجة خلال المخططين السابقيين وبرامج الاستثمار ؛ اذ بلغ العجز في ذلك حسب التقارير الوطنية عن ذلك 97 متقنة ، وقدر عدد الأماكن المعطلة نتيجة لذلك التأخير 97000 • ومن ثم تبرز الصعوبة التي كانت تعانيها السياسة التربوية عشية انطلاق الاصلاح التربوي الشامل والجاري حاليا •

ولم تتوقف الصعوبات المسجلة عند هذا الحد ؛ اذ تعدت الى الجوانب النوعية ، ذلك أن الاحتياجات اللازمة لتطبيق المدرسة الأساسية لم تتوقف عند حدود الهياكل المادية القاعدية بل اتسعت لتشمل أيضا الوسائل التعليمية بمختلف أنواعها ، والتجهيزات الملائمة للاصلاح التربوي الجديد ، اذ أن المدرسة الابتدائية والمتوسطة كانت تفتقر الى حد كبير للوسائل التربوية ، ولهذا فنجاح السياسة التربوية في التغيير التربوي الجاري يتوقف على مدى تنشيط بعض الصناعات المحلية المتعلقة بالوسائل البسيطة التي تحتاجها الأنشطة

التعليمية في المدرسة الأساسية ، كالوسائل اللازمة للأشغال اليدوية والتدريبات المهنية ، مثل أشغال الابر وقص الورق والألعاب الرياضية وصناعة بعض القطع الجلدية والألعاب التربوية ، وكذلك تخصيص بعض الأماكن اللازمة لممارسة بعض المهارات كاعمال الكهرباء وحياكة الملابس والسجاد وبعض الملاحق المدرسية كالورشات البسيطة لممارسة النشاطات المختلفة والتدريبات المهنية ، وبعض المراكز الخاصة بالنشاطات التربوية والثقافية والرياضية والتدريبات الفنية من رسم وموسيقى وصيد ... الخ . وكذلك توفير بعض الملاحق الخاصة التي تمارس فيها الأنشطة الصناعية اللازمة لربط المهارات والمواد التعليمية بالحياة في البيئة الاجتماعية ، كما تمارس فيها أيضا الأشغال الأسرية من تنظيف وتغذية وصحة ، وبعض الأنشطة الخاصة بالاقتصاد المنزلي . وكما يتوقف أيضا على توافر الحدائق المصغرة للتجارب وقاعات المختبرات العلمية ووسائلها الكهربائية والميكانيكية والكيماوية ومساحات للألعاب الرياضية ، بالاضافة الى وسائل التدريس داخل قاعة الصف الدراسي وضرورة توافر الظروف الفيزيقية الملائمة للتحصيل الجيد .

وبجانب هذه المتطلبات المادية والمعنوية السالفة الذكر تطرح مسألة ربط المدرسة بالأسرة ، طرحا ملحا لايمكن التغاضي عنه لما له من أهمية بالغة في اعداد الجيل ، وأن التكامل بين المدرسة والمحيط بما فيها الأسرة والشارع في العملية التعليمية من أساسيات النجاح التربوي في أي خطة اصلاحية ، ومن ثم تأتي أهمية اعداد البرامج التربوية وتكييفها من حيث الوسيلة والمضمون التربوي وفقا للظروف المحلية للمجتمع الجزائري والالتزام بالاطار الحضاري والقيم والمعايير الاجتماعية ، وطبيعي أنه لايتأتى ذلك الا بالاعتماد على الوسائل الذاتية المحلية والكفاءات المتاحة للأمة التي تدرك خصوصيات المجتمع المحلي ادراكا علميا من حيث حركته التاريخية والحضارية والآفاق المستقبلية .

واذا كان الوضع التربوي والتعليمي تعوزه معظم هذه الوسائل اللازمة للتغيير التربوي الجديد كما رأينا من حيث الجوانب الكمية المادية على الأقل فان السياسة التربوية قد لجأت في تنفيذ خططها التغييرية الى التعاون الأجنبي سواء على مستوى استيراد الوسائل اللازمة للتعليم المتعدد التقنيات كما هي في

تجهيز بعض مدارس رياض الأطفال لمدينة باتنة في بعض جوانبها من ألمانيا .(1)
أو على مستوى تحضير وإعداد البرامج التربوية من حيث محتواها وبنائها المحورى على الكفاءات الأجنبية ذات الخبرة العالية في بناء البرامج كما هو الشأن بالنسبة لإعداد الكتب المدرسية في المواد العلمية التى أعدت بمساعدة فريق من العلماء الأخصائيين للاتحاد السوفياتي العاملين بالجزائر .(2) وذلك حتى تتمكن السياسة التربوية من تذليل بعض الصعوبات التى تحول دون بلوغ الأهداف المرتقبة من التغيير التربوى الجارى ، وحتى تتمكن أيضا من استكمال النقائص الموضوعية بأسلوب اللجوء للآخرين في تنفيذ خططها التعليمية والتربوية . رغم ما يتضمنه مثل هذا التعاون الأجنبي من مساوئ ليس فقط على مستوى التربية والتعليم بل على مستوى التبعية الثقافية والاقتصادية .

أما بالنسبة لتصدى السياسة التربوية لمشكلة النمو الديمغرافي السريع الذى بلغ ما يعادل نسبة 3,2٪ وهي من أعلى النسب في العالم فهي تعتمد على مدى فعالية سياسة تنظيم الأسرة المعتمدة على المستوى السياسة العامة في التنظيم الاجتماعي والتي يرتقب عند نجاحها تخفيض عدد التلاميذ في المدارس بحوالي 80000 عند حدود 1989م (3)

تلك هي أهم متطلبات التغيير التربوى وبناء نسق جديد للمنظومة التربوية في الجزائر بحسب الدراسة التى أعدتها المصالح المعنية والتى سبق أن أشرنا اليها في هذا الفصل من الدراسة .

ومن ثم فالاصلاح التربوى يتوقف الى حد كبير على مدى قدرة السياسة التربوية على تغيير ظروف التعليم المدرسي الحالي من جميع جوانبه ، فمشكلة اعداد المعلم

---

(1) — مجلة جمهورية ألمانيا الديمقراطية . العدد 5 . 1985م ص28 . جمعية الصداقة بين ألمانيا
(2) — والبلدان العربية .
(2) — أنظر: أندريه شبير ينسكى . يدا بيد في طريق العلم . ص 226 .
(3) — احصائيات تخص قضايا الأسرة والمجتمع الجزائرى (ملحق ص1)

الناجح والبرامج التربوية والمنهجية ذات المضمون العلمي والتقني المتطور ، واختيار الطريقة والوسيلة التربوية الملائمة لذلك والعناية بالتعليم اللامدرسي والنهوض بمستوى المشرفين والموجهين التربويين الى مستوى طموحات الاصلاح ، والاصلاح الادارى بالقضاء على كل سلبياته ، كل ذلك يتطلب كفاءات علمية عالية من المختصين القادرين على تحمل مسئولية التغيير سواء على المستوى الادارى والتقني أوعلى مستوى الأساتذة والمعلمين والمشرفين والموجهين التربويين • وذلك حتى تتمكن السياسة التربوية من تكييف كل العناصر التي يتألف منها الجهاز التربوى والتعليمي عموما ، وتوظيفها توظيفا جيدا لتحقيق أهداف المنظومة التربوية الجديدة •

واذا كان الشروع في تنفيذ خطة الاصلاح التربوى الشامل قد مر عليه ثماني سنوات ومازالت اجراءات التعميم جارية الى يومنا هذا ، فان دراستها واقعيا وميدانيا أصبحت ممكنة ، وذلك باستقراء الواقع التربوى والتحليل الوثائقي ، والاعتماد على الاحصائيات الوطنية باعتبار هذه الوسائل تمثل جزء من الواقع التربوى في مدارس التعليم الأساسي • وذلك حتى نتمكن من الوقوف على مدى نجاح الخطة التنفيذية للاصلاح التربوى الجديد ، وحصر عوامل التباين بين الجوانب المعيارية والجوانب الموضوعية للمنظومة التربوية • وذلك هو ماندرسه في الجزء التالي من هذا الفصل •

ثانياً : الصعوبات الفكرية والتقنية في تطبيق المدرسة الاساسية .

تتعرض السياسة التربوية والاجراءات العملية المتعلقة بالتغيير التربوي الشامل وبناء المدرسة الاساسية لصعوبات كثيرة ومتشعبة تبعاً لتشعب جوانب الاصلاح التربوي الشامل . الامر الذي يصحب معه تحديد وتصنيف هذه الصعوبات تصنيفاً دقيقاً ؛ ذلك أن المشكلة المتعلقة بصعوبة الاستيعاب المدرسي حسب مفهوم ديمقراطية التعليم من حيث هي المساواة التعليمية مثلاً ليست مجرد مشكلة كمية وتقنية تقتضي الزيادة في عدد الاقسام والمعلمين والمشرفين ورفع نسبة المسجلين والتقليل من ظواهر التسرب والرسوب المدرسي ... الخ . فهي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بقضية تنويع التعليم والاهتمام بالاستعدادات والقدرات والميولات والرغبات الفردية المميزة للتلاميذ والتي تظهر في سن معينة ،كما ترتبط بقضية توفير الفرص للموهوبين والمعوقين على حد سواء وتوخي في ذلك العدالة ليس فقط على مستوى الافراد بل على مستوى الحضر والريف وبين الذكور والاناث فلا يحرم من الحق في التعليم أي فرد لسبب أو لآخر في أي مرحلة من مراحل التعليم .

كما يرتبط ذلك أيضاً بالتوجيه الذي تفرضه الحاجات الاجتماعية في توزيع الطاقات البشرية لحاجات الاقتصاد الوطني ، ولا يقتصر ذلك على مجرد توجيه التلاميذ وتوزيعهم على ذ والبيب الانتاج حين تخرجهم فحسب بل يفرض التعديل المستمر في البرامج والمناهج وفقاً لمتطلبات التنمية الاجتماعية الشاملة من حيث الكمية والنوعية .

ولكل صعوبه في ظل ماتقدم جوانب كمية وجوانب نوعية ، فعناصر المنظومة التربوية مبنية أساسا على التكامل والتداخل مما يجعل علاجها علاجا متكاملا من ضرورات منهج التغيير التربوي المحكم ، وأن علاجها كوحدات مستقلة عن بعضها ـ كما درج عليه كثير من المخططين التربويين في تصنيفهم الصعوبات التربويه الى مجموعتين كبيرتين ، مجموعه الصعوبات أو المشكلات المتصلة بكم التعليم ومجموعة المشكلات المتصلة بنوعيه وكيفيه التعليم ـ (1) يعد ذلك اسرافا في التبسيط مما يجعل الحلول قاصره وغير مجديه ، ذلك اضافة الى الظروف التربويه والاجتماعية والحضاريه المميزة لكل مجتمع ودور هذه الظروف في اضفاء الطابع المميز على الصعوبات التربوية مما يجعل الحلول المقترحة لحل المشكلات التربوية في كل تغيير تربوي أكثر خضوعا والتصاقا بالظروف المحليه . كل ذلك جعل تحديد الصعوبات وتصنيفها ليس بالامر الهين ولا يتأتى للباحث الا من خلال المعطيات الواقعية للظروف التربوية والحضاريه . وتشكل النصوص والمواثيق والقوانين التربوية والتشريعات والدساتير جزء هاما من الواقع التربوي والسياسة التربويه الحديثة باعتبارها جوانب معياريه في هذا التغيير التربوي الجديد .

ولعل تحليلنا في الفصل الثاني من هذه الدراسة لهذه المعطيات من النصوص والمعطيات والقوانين التشريعية للمنظومة التربوية الجديدة ، وتفسيرنا ـ في الفصل الثالث من هذه الدراسة ـ لمفهوم المدرسة الاساسيه في صيغتها

---

(1) ـ أنظر : اليونسكو : وسائل تنفيذ استراتيجيةتطوير التربية في البلاد العربيهص81 .

الحالية كل ذلك يبرز لنا أهم الصعوبات التي تعاني منها المنظومة التربوية في صيغتها الحالية سواء من حيث جوانبها المعيارية أو الجوانب التطبيقية نلخصها فيما يلي :

صعوبات فكرية وفنية تتعلق بمفهوم الاصلاح التربوي نفسه ؛ يبدو أن النزعة البارزة في مفهوم الاصلاح التربوي الجديد تتلخص في انفتاح المدرسة على المحيط الاجتماعي والبيئي انفتاحا كليا ، ومحاولة تكييف التربية وفقا للتغيرات الاجتماعية الكبرى وتنوع الحياة الصناعية وتطوراتها التقنية المعاصرة ؛ وتأتي هذه النظرة انطلاقا من ما يعتقده الكثيرون من التربويين من أن أي اصلاح اجتماعي يجب أن يبدأ من المدرسة كما هو الشأن عند كل من "جون ديوي" وبياجيه وأوبير ... الخ . (1)

وقد برزت هذه النظرة بشكل واضح في بدايات نمو الرأسمالية العالمية وفي ظل تطور فلسفة تقسيم العمل التي أدت بالضرورة الى تجاوز فكرة الاصلاحات التربوية القابعة في مفهوم الاصلاح البيداغوجي - في ظل سيطرة النزعة السيكولوجية الفردية في القرن التاسع عشر - الى مفهوم أكثر شمولية للاصلاحات التربوية لتصبح صياغتها أكثر بروزا واتصالا بتغيرات الحياة الاجتماعية ولا سيما الاقتصادية منها . (2)

وعلى الرغم من ما أحرزته فكرة انفتاح المدرسة على الحياة من تقدم منذ خمسينيات هذا القرن في تلبية متطلبات الرأسمالية والمؤسسات الاجتماعية من الكفاءة المهنية العالية والمتنوعة الا أن المدرسة وهي تسعى في تحقيق هذه الوظيفة السامية للمجتمع أصبحت تعاني من كثرة تنوع الحياة الاجتماعية وتجديدها باستمرار ، ولم تستطع احتواء كل ما يجري في الحياة الاجتماعية ، بل تولد عن هذا الانفتاح تحميل المدرسة أكثر من طاقاتها وما ليس أصلا من وظيفتها ، مما أدى الى ظهور اتجاه تربوي يحث على الاسراع

---

(1) - أنظر: غي آفنزيني . الجمود والتجديد في التربية المدرسية (المرجع السابق)ص254 .
(2) - أنظر : الفصل الأول من هذه الدراسة .

ي تخليص المدرسة من الاعباء الثانوية التي يحملها لها المجتمع،(1)

وتأتي هذه الصعوبات أساساً من عدم وضوح المعرفة التكاملية بين المدرسة والحياة ، وهي صعوبة فكرية تعاني منها المشروعات التربوية الحديثة التي تحتاج الى اعادة تنظير أساسي للعلاقة بين الفردية والجماعية ، ففكرة تحرير وظيفة المدرسة على الاهتمامات العفوية ومسايرة الدوافع والغرائز عند ... بيون وأتباعه(2) تتعارض تعارضا بينا مع الغايات الاجتماعية في المفهوم الجماعي للتربية ، كما أن صياغة المدرسة ... هي الأخرى محل تعارض مع نتائج علم النفس الفردي ، فضلا عن أنها قابعة الى حد كبير في فكرة التربية بالعمل التي لا تؤهل الافراد للحياة الاجتماعية بمفهومها الشامل الا فيما يتعلق بالتأهيل المهني للافراد وتدريبهم على كيفيات الانتاج لمزيد من الانتاج والاستهلاك . وأصبحت فكرة انفتاح المدرسة على الحياة تعاني من انغلاق المجتمع على المدرسة كما كانت المدرسة منغلقة على الحياة الاجتماعية ، فمساهمة المدرسة في التغيير الاجتماعي أصبح موقوفا على مدى انفتاح المجتمع على التربية وذلك يتطلب أولا اعادة النظر في مفهوم العلاقة بين المدرسة والحياة لتصبح علاقة تربوية .

وبجانب هذه الصعوبات الفكرية ، تعاني الاصلاحات التربوية في مثل مبدأ انفتاح المدرسة على الحياة صعوبات فنية تتعلق بالمحاولات الرامية الى ترجمة الحياة الاجتماعية برمتها في المدرسة حتى تكون المدرسة صورة مصغرة عن المجتمع المحلي . وتتلخص هذه الصعوبات الفنية في صعوبة تحديد الحاجات الاجتماعية

---

(1) - أنظر : غي آفانزيني . الجمود والتجديد في التربية المدرسية ص: 501

(2) - المرجع نفسه ص : 286 .

وصياغة المحتويات التربويه وضبط التنبؤات تبعا للمعطيات الواقعية ، ولا سيما في ظروف حضارية معينة يعاني فيها المجتمع من نقص شديد في الدراسات الاجتماعية الميدانية التي تشخص الواقع والبحوث العلمية والسيكولوجية كما هو الشأن عندنا ![1] اذ تفتقر المدارس الى الوجهيين السيكولوجيين والوجهيين الاجتماعيين كما يعاني الانتاج الوطني في المجال العلمي من قلة الدراسات التاريخية والتغييرات الاجتماعية من حيث تراكيبها البنائية والوظيفية ... الخ .

صعوبات تتعلق باحتكار الدولة للتعليم : =

ينص الامر الصادر في 16 أفريل سنة 1976م المتعلق باصلاح التربية والتكوين المشار اليه في الفصل الثاني من هذه الدراسة الا أن التربية والتعليم من اختصاصات الدولة وحدها ، ومن ثم كانت التربيه والتعليم حكرا على الدولة فقط .

غير أن احتكار الدولة للتعليم كمباشرة عالمية تعاني أيضا من صعوبات فكرية تتلخص في التناقض بين ما تتضمنه بالضرورة فكرة احتكار الدولة للتعليم من توحيد نمط التعليم المدرسي الرسمي باعتباره ضرورة من ضرورات توحيد التصورات والاتجاهات ، وضمان تكافؤ الفرص التعليمية ، وبين تنويع التربية والتعليم وتوزيع النظام التعليمي على أكثر من سلطة اداريه ، كما تتطلب من مطالب ازدهار الذكاء الذي يتطلب اثراء مكثف للمجال البيئي والتنوع الثقافي الذي لا يمكن أن يتم الا في ظل سياسة افساح المجال للمبادرات الفرديه .

ونشوء هذه الصعوبه يأتي من نقص أساسي في صياغة العلاقة التكامليه بين

---

(1) - أنظر : عبد الله غلام الله . نحو مدرسه متطورة أساسها العلم وهدفها تنمية مجتمع مجلة التربيه العدد 1 السنة 1 يناير فبراير 1982م ص: 28 .

متطلبات الذكاء من التنوع الثقافي ، وبين متطلبات الوحدة الوطنية من احتكار الدولة للتعليم . وهي صعوبة تعاني منها المنظومات التربوية العالمية لا سيما العالم الثالث منها ، ومن أحسن ما يدعون الآن الى اعادة صياغة هذه العلاقة صياغة تكاملية في ظل متطلبات الوحدة الوطنية .

وقد ترتب عن هذه الصعوبة الفكرية صعوبات فنية أخرى تتعلق بتوضيح العلاقة بين المركزية واللامركزية ، فمركزية التعليم تعاني من صعوبة حصر الاحتياجات المحلية والوقوف على مشكلاته التعليمية ،كما تعاني من الصعوبات المتعلقة بالبيروقراطية وكثرة الانشغال اليومية على حساب وظيفة السلطات المركزية المتمثلة أساسا في البحث والدراسات والتخطيط الشامل . وتعاني فترة اللامركزية من صعوبة التخطيط والاستفادة من جميع الطاقات البشرية وغياب الرؤية الشاملة للحاجات الوطنية ، وذلك بجانب صعوبة التمويل الذاتي لتغطية متطلبات أجهزة التعليم والتكوين ،كما أوضحنا ذلك في الفصل الأول من هذه الدراسة .

3 - صعوبات تتعلق بديمقراطية التعليم

من أهم المبادئ الأساسية لنظام التربية والتعليم في الاصلاح التربوي الجديد ديمقراطية التعليم بمفهوم المساواة التعليمية ، وهو مفهوم تتميز به النظم التربوية المنطلقة ذات الايديولوجية الجماعية ويواجه هذا المفهوم صعوبات بيداغوجية تتعلق بتنظيم الصفوف ؛ اذ تقتضي المساواة التعليمية دمج كل التلاميذ دون العمر الواحد في صف واحد ، مما يجعل مثل هذا التنظيم البيداغوجي للاقسام الدراسية في محل تعارض مع مقتضيات الفروق الفردية التي تفرض تنوع التعامل مع التلاميذ تبعا لاستعداداتهم النفسية وقدراتهم العقلية ، وتحاول النظم التعليمية الى .. طلة تجاوز هذه الصعوبة بتشجيع التلاميذ المتفوقين لمساعدة زملائهم الضعفاء ، غير أن ذلك لا يكفي كحل لمشكلة الفروق الفردية البارزة بين التلاميذ

مما دعا بعض الدول الاشتراكية أن تقر بضرورة فصل التلاميذ وتصنيفهم وفق مستويات البحوث السيكولوجية الا أن تلك مازالت لم تتعد حيز الافكار الى التطبيق.(1)

يرى " برتراند رسل " أن توسيع مفهوم ديمقراطية التعليم الى معنى المساواة التعليمية على النحو الذي عليه في الدول الاشتراكية قد يؤدي بالضرورة الى حرمان الجميع من التربية الراقية ؛ لاستحالة حصول كل التلاميذ دونما أن تمييز على نوعية تربوية راقية ، ذلك بجانب مايتميز به كل من التلاميذ والمعلمين من التفاوت في الذكاء والاستعدادات والقدرات العقلية ، ومن ثمة فتخلي المجتمع من تيسير التربية الراقية هو تخلي عن التقدم العلمي في سبيل مساواة عشواء وتضحية بالحضارة في سبيل العدل .(2) كما يرى " روبين بيدلي " أن اقرار المساواة التعليمية يعني في مجمله انكار لكل ما تعلمناه من علم النفس والتربية ، وتجاهل للفروقات الفردية ، ذلك اضافة الى ما يتضمنه هذا المفهوم من تعارض صريح مع متطلبات النوعية التربوية .(3)

يستخلص من ذلك أن ديمقراطية التعليم بمفهوم المساواة التعليمية تعاني من صعوبات فكرية يرجع نشوؤها الى ماعلق بمفهوم الديمقراطية الليبرالية من تحيز الى الحرية الفردية في التعليم والمغالاة في التمييز بين الاطفال والى ماعلق بمفهوم الديمقراطية الجماعية من تمييز واضح للعدالة الاجتماعية باعتبارها المساواة في تقسيم الثروة بغض النظر عن تباين المؤهلات والحاجات الفردية ويعاني كلا المفهومين من صعوبات تتعلق بنشوء التعارض بين المساواة التعليمية وبين النوعية التربوية ، وفي تطبيق هذين المفهومين يعاني الفرد من ظلم اجتماعي في خنق المبادرات الفردية

---

(1) - أنظر: وهيب سمعان التعليم في الدول الاشتراكية . (المرجع السابق)ص97 ـ 98 .
(2) - أنظر: برترند رسل . في التربية . ت/ سمير عبد . (المرجع السابق)ص20 .
(3) - روبين بيدلي . المدرسة الشاملة . (المرجع السابق)ص 24 ـ 26 .

في سبيل تحقيق عدالة اجتماعية في المدرسة ، ويعاني المجتمع من التقسيم الطبقي والتمايز الفئوي في سبيل ارضاء الرغبات والحاجات الفردية على حساب الطبقات المريضة من أبناء الفقراء .

وضروره الخروج من حالة التعارض التي تعانيه هذه المفاهيم للديمقراطية التعليمية قد شعر به كلا الاتجاهين . الا أن مجرد الشعور بالشكلة لا يكفي لتجاوز المشكلة كما يرى ذلك " عباس مدني " (1)

ويتعين من ذلك اعادة صياغة مفهوم التكامل بين الحرية الفرديه في التعليم وما تقتضيه من تنوع في التعليم وبين العدالة الاجتماعية في المدرسة وما تقتضيه من مزيد من تحقيق أكثر لتكافؤ الفرص التعليمية .

4 - صعوبات تتعلق بالتخطيط التربوي .

تؤكد السياسة التربوية الجديدة وكل المواثيق الرسمية المتعلقة بالتربية والتعليم على أن التخطيط التربوي جزء لا يتجزأ من التخطيط الشامل كما يعتبر في الوقت نفسه مبدأ من أهم مبادئ المنظومة التربوية الجديدة (2) اذ أن التخطيط أصبح من الضرورات التي لا يمكن الاستغناء عنها في مجال تنظيم الحياة.غير أن فكرة التخطيط التربوي رغم ما أحرزته من تقدم كبير الا أنها مازالت تعاني من صعوبات فكرية وأخرى فنية تبدو واضحة في ميدان التطبيق العملي .

فالاتجاه الذي يرى في التربية على أنها استثمار للموارد البشرية يعتقد أن التخطيط التربوي يجب أن يستهدف أولا التنمية الاقتصادية ، وبالتالي فهم يخضعون التربية والتعليم للحاجات الاقتصادية ومستلزمات النمو الاقتصادي وأصبح

---

(1) - أنظر : مشكلات تربوية في البلدان الاسلاميه د /عباس مدني المرجع السابق) ص122 .

(2) - راجع الفصل الاول من هذه الدراسة

التخطيط التربوي والتعليمي مجرد تخطيط اقتصادي للتربية ، ومرد هذه النظرة الاقتصادية للتخطيط تعود الى نزعة التفسير الاقتصادي للتربية والتي سادت في كثير من دول العالم منذ ستينات هذا القرن ، وهي تؤكد على أن تكون التربية خدمة للاقتصاد وانمائه وتحسين جودته باستمرار.

بينما يرى البعض الآخر أن التربية هي قبل كل شيء قضية انسانية مجردة ... حق طبيعي للأفراد ، والمتطرفون في هذا المبدأ يؤكدون على أن الاقتصاد ... يجب أن يكون في خدمة أغراض التربية وأن يعمل على توسيعها وتجديدها وتيسيرها لكل أفراد المجتمع ؛ اذ أن التربية بحسب هذا المفهوم غاية في حد ذاتها ، ولذلك فالتخطيط التربوي يجب أن يتحدد مجاله في كيفيات توسيع التعليم ليشمل كل أفراد المجتمع واحداث التوازن بين مراحل التعليم والتخفيف من حدة التسرب المدرسي وقضايا تنظيم الامتحانات وترتيب الأولويات ومواجهة العجز المدرسي . وفي تطبيق واحد من هذين المفهومين يترتب عنه بالضرورة التقصير والتهميش في المفهوم الآخر مما يؤدي الى نشوء مشكلة كأمر واقعي يستدعي الحل فالتخطيط التربوي في المفهوم الاول يعاني من تخطيط اقتصادي للتربية الذي عادة ما يكون على حساب المسائل الجوهرية في التربية كاهمال البعد الثقافي والانساني في التربية مثلا ، اضافة الى مايعانيه من صعوبة ... تتعلق بتحديد أدق لحاجات الاقتصاد وضبط أكثر للمتغيرات الاجتماعية الاقتصادية وكذا صعوبة تحديد ماهو اقتصادي وما هو تربوي أو اجتماعي ... الخ

... المفهوم الثاني للتخطيط التربوي فيعاني من شدة الانعزال عن الحياة الاجتماعية والاقتصادية وضعف في استغلال الطاقات البشرية ، وصعوبات تتعلق بالمسائل ... كدرجة الاستيعاب المدرسي والتوجيه التربوي المهني وفقدان التوازن بين الجوانب الكمية والنوعية ... الخ .

والبيداغوجي الى مستوى معين من التوعية المطلوبة في التغيير التربوي الجديد •

أما بالنسبة للتعليم الابتدائي ، فالسياسة التربوية واجهت أيضا مشكلة توفير المعلم سواء من حيث الجانب الكمي أو النوعي - كما هو مبين في الجدول السابق - فقد قدرت الاحتياجات الاجمالية لذلك خلال الخطة الخمسية الأولى بـ 25047 معلما بجانب الاحتياجات المتعلقة بالنوعية التربوية ، سواء على مستوى البرامج التربوية والتعليمية أو على مستوى ثقافة المعلمين أنفسهم ، وهي المشكلة التي كانت هي الأخرى تتطلب التغيير الجذري وفقا لمتطلبات الاصلاح التربوي الجديد •

ذلك بجانب ما تعانيه سياسة التكوين آنذاك من نقص كبير في بناء المعاهد التكنولوجية للتربية والذي كان يقدر بـ30 معهدا بقيت الى غاية 1980م تنتظر الانجاز (1) حسب نفس الدراسة التي أعدتها وزارة التربية والتعليم الأساسي آنذاك •

ولذلك كانت مشكلة توفير المعلم ورفع مستوى تكوينه من حيث النوعية والمدة الزمنية للتكوين والاهتمام بالتربية المستمرة • كلها كانت من أهم القضايا التي كانت توليهما السياسة التربوية الحديثة اهتمامها حتى تتمكن من تخفيف حدة المشكلة في الخطوات الاجرائية القادمة بتعميم التعليم المتوسط ، وبناء المدرسة الأساسية ذات التسع سنوات ، وقد كان ذلك يتوقف الى حد كبير على مدى توفير هذه الامكانيات المادية والبشرية والاسراع في استكمال هياكل الاستقبال المخططة منذ المخطط الرباعي الثاني وهي الاحتياجات التي يمكن ادراجها بصفة اجمالية في الجدول التالي • وفقا لتقديرات الفرضية الثالثة السالفة الذكر •

الجدول رقم (7) يمثل مجموع احتياجات التعليم الأساسي خلال (م خ 1) في الطور (1 ، 2)

المراحل	الاولى والثانية		الأخيرة	
	القاعات الدراسية	اعداد المعلمين	المعلمين	المؤسسات التعليمية
الاحتياجات خلال الخطة الخماسية	24240	24047	27717	786
مجموع احتياجات المعلمين للأطفال (1 ، 2 ، 3)		52764		

المصدر : المرجع السابق نفسه •

5 – صعوبات تتعلق بالتكامل بين التعليم النظري والتعليم التطبيقي ..

تركز المنظومة التربويه الجديدة على ضرورة ايجاد صيغ ملائمة للتكامل بين الجانب النظرى والجانب التطبيقي في العملية التربوية ، وذلك لتجاوز مشكلة الثنائيه القائمة بين الفكر والعمل واعادة الاعتبار للعمل اليدوى ، وقد سمحت سياسة التخطيط الاقتصادى للتربية – كما هو واضح في اعادة هيكلة مديريات التربيه على مستوى ولايات القطر تحت اسم " قسم استثمار الموارد البشرية " – بادراج التعليم البولتقنيي ضمن أولوية الأولويات باعتباره الاطار الأمثل للخزج بين التعيم النظرى والتعليم التطبيقي واعادة الاعتبار للعمل اليدوى والتكوين المهني .

وتعتبر قضية المزج بين التعليم النظرى والتعليم التطبيقي اتجاه حديث في التربية يسود الآن معظم المنظومات التربوية في العالم كأساس لاغنى عنه في التكيف المهني للعمال وزيادة الانتاج وتحسين نوعيته ، غير أن هذا الاتجاه الحديث مازال يعاني من صعوبات فكرية وأخرى فنية . فالصياغة الحالية للاتجاه البولتقيني يولي اهتمامات رئيسية للبعد الاقتصادى والتدريب المهني على حساب الابعاد الثقافية مما يؤدى بالضرورة الى تقسيم العلوم الى ما هو نفعي مباشر وما هو نفعي غير مباشر في أذهان التلاميذ ؛ فانغماس التلاميذ في الأشغال اليدوية بجانب ما تقدمه الوسائل التعليمية الحديثة من اغراءات جذابة تؤدى بالضرورة الى اعتماد الطفل الكلي على ماهو محسوس ومادى وينجذب بقوة نحو عالم الشيء وهو الامر الذى يؤدى الى ضعف التجريد وهبوط النزعة الانسانية في مشاعر الاطفال وأذهانهم ، ذلك اضافة الى ما تتركه من أثر في أذهان الاجيال من تقسيم العلوم الى ما هو نفعي مباشر وماهو نفعي غير مباشر ، وفي ذلك خطورة كبيرة لما تؤديه هذه النظرة من تهميش للعلوم الانسانية والجوانب الثقافية في الحياة والمجتمع مستقبلا ، وتجربة الاتحاد السوفياتي

وفي ذلك يتأكد خطورة اعطاء الأولوية للمواد الفنية والمهنية على حساب المواد الثقافية والاجتماعية مما دعى المسئولين المستويات الى القيام بمحاولات ترمي الى تدارك هذا الخطر وادراج الثقافة الانسانية بالتساوى مع المواد الفنية في مختلف المراحل التعليمية .(1)

ويرجع ترتيب التعليم البوليتقني ضمن أولويات جوانب التعليم من حيث الاهتمام به الى ما ساد بعض الأوساط التربوية من اعتقادات تؤكد أهميته في التنمية الاقتصادية .في حين يرى الكثيرون من العلماء والفلاسفة أن العلوم الثقافية والانسانية أهم بكثير من العلوم الفنية والمهنية في التقدم الحضاري ، ومن ثمة فهم يؤكدون على ادماج الثقافة الانسانية والاجتماعية في كل البرامج التربوية سواء أكان ذلك في التعليم الفني والمهني أو في التعليم الأكاديمي .(2)

ويعاني التعليم البوليتقني من صعوبات فنية تتعلق بالربط بين الجانب النظري والجانب التطبيقي ؛ فضرورة التكامل بين الجانب النظري والجانب التطبيقي في مختلف العلوم تفرض اعادة كتابة المناهج الدراسية لتفي بغرض التعليم البوليتقني كما يتطلب نوعية خاصة من المعلمين الذين يتميزون بالالمام الكامل بالمادة التعليمية والوعي بالبناء المحوري للمواد الدراسية وما يترتب عنه من معرفة كاملة لطرق التربوية الحوارية في التعليم ، كما يتطلب أيضا الوعي الكامل بأهداف التعليم البوليتقني والتدريب الكافي على كيفيات وطرق التطبيق العملي للمعارف النظرية في الورشات الصناعية والمجالات الاقتصادية والادارية . وكلاهما لم يتوفر بشكل مرض في المدارس الأساسية الحديثة . ذلك اضافة الى ماتعانيه

---

(1) - أنظر : عبد الله عبد الدائم . التخطيط التربوي (المرجع السابق) ص69 .

(2) - أنظر : الكسيس كاريل . الانسان ذلك المجهول . ترجمة شفيق أسعد فريد . مكتبة المعارف بيروت ط3 .1980 ص : 316 الى 319 .

المدارس الاساسية من نقص شديد في التجهيزات المدرسية وما يتطلبه التعليم البولتقني من ورشات صناعية وحدائق زراعية والعاب رياضية ومعامل مصغرة للأشغال اليدوية ، كما يعاني التعليم البولتقني من حيث جوانبه التطبيقية من صعوبات تتعلق بالعلاقة بين المدارس الأساسية والمؤسسات الانتاجية والثقافية والصناعية الأخرى ، فصعوبة التنسيق بين هذه المؤسسات والمدارس الاساسية وغياب التشريع الذى يحدد هذه العلاقة جعل التطبيقات التربوية للمعارف النظرية منعدمة في كثير من المدارس الأساسية ، ولا سيما المدارس الخالية تماما من ورشات ومعامل كملحقات للتطبيق ، كما تبرز الصعوبات في قلة المؤسسات الصناعية وتمركزها في المدن مما جعل التلاميذ في القرى والأرياف بعيدين كل البعد عن التطبيقات الصناعية التكنولوجية الا فيما يتعلق بالتقنيات البسيطة لبعض الأساليب الفلاحية المحلية .

ولقد كان لتجربة الاتحاد السوفياتي أثر كبير في ابراز أهم الصعوبات الفنية التي تعيق نمط التعليم البوليتقني ، ومن أبرزها صعوبة التنسيق بين رؤساء الشركات والمعامل وبين الهيئات التعليمية المحلية (1) وجد أن التلاميذ الذين يقومون بالتطبيقات الميدانية في المعامل والورشات الصناعية يمارسون أعمالا روتينية ويقفون في كثير من الأحيان موقف المتفرج والملاحظ مما أدى الى كثير من حالات الاحباط النفسي لدى التلاميذ وخيبة أمل ، ويرجع السبب في ذلك الى الموقف السلبي لرؤساء الشركات ومديري الانتاج من تدريب الأطفال على العمليات الانتاجية مخافة نقص الانتاج وضعف مستواه النوعي وبذلك فهم يدفعون التلاميذ الى أعمال روتينية مما جعل المطبقات التربوية للتلاميذ مجرد مضيعة للوقت والجهد معا . فلا هم عمال منتجون ولا هم

تلاميذ يدرسون فيقفون موقف المتفرج وبذلك لم تتمكن المدرسة الاساسية من بلوغ أهدافها الأساسية من التعليم البولتقني كتكوين الاتجاه الايجابي نحو العمل في نفوس الاجيال.[1] وانتهى الأمر بالسياسة التربوية للاتحاد السوفياتي الى اعادة النظر في التعليم البولتقني وعلاقة المدرسة بالمحيط الاقتصادي والاجتماعي منذ الستنيات ، وبدأ التركيز ينصب أكثر على الدراسات الأكاديمية بدل التطبيقات العمليه لصعوبة تحقيق متطلبات التعليم البولتقني كالورشات والمعامل الصناعية وتعميم ذلك على مستوى جميع مدارس الاتحاد السوفياتي .

تلك هي أهم المشكلات التي تعاني منها المنظومة التربوية عامه والمدرسة الأساسية خاصة وهي مشكلات تكاد تكون عالمية في طبيعتها كما رأينا ذلك بجانب ما تعانيه المنظومه التربوية من الصعوبات الفكرية والفنية التي أشرنا اليها في الفصل الثاني والثالث كصعوبة التوفيق بين الأهداف العالمية للتربية والأهداف الوطنية وصعوبة التكامل بين أجهزة المنظومة التربوية ومشكلة توظيف اللغة توظيفا حضاريا ... الخ .

ثانيا: الصعوبات المادية في تطبيق المدرسة الأساسية ذات التسع سنوات:

من البديهي أن نجاح التغيير التربوي الجاري في المرحلة القاعدية لنظام التعليم وبناء المدرسه الأساسية على مستوى البرامج والأهداف والمبادئ - كما سبق أن أوضحناه بالتفصيل - يتوقف الى حد كبير على الامكانات المادية والبشرية من حيث كمها ونوعها ، ومدى مرائمتها للتغيير ؛ اذ أن تغيير أي جزء من المنظومة التربوية يترتب عنه تغيير بالضرورة لكل الأجزاء الأخرى . واذا كانت النوعية التربوية قد حضيت باهتمام كبير في السياسة التربوية الحديثة ، فان

---

(1) - أنظر: وثائق وبحوث المؤتمر الفكري الأول للتربويين العرب ج 2 ، 1975 ص 762 .

الجانب الكمي والنوعي للامكانات المادية والبشرية قد شهد نمو الآخر اهتمامات لا تقل أهمية عن الجوانب الاخرى . فقد استهدفت الاجراءات المتعلقة بتطوير الجانب الكمي واستكمال تعميم التعليم وجزأرته كل جوانب متطلبات الاصلاح التربوي الجديد ،فكانت نتائج ذلك خلال الخطة التنموية الخمسية الاخيرة بحسب احصائيات (85 - 86) كالتالي :

فبالنسبة للطورين الأول والثاني فقد بلغ عدد التلاميذ خلال السنة الدراسية (85 - 1986) 3481288 تلميذا بزيادة 362461 تلميذا عن العام الدراسي (80 - 1981 م) . كما ارتفع عدد التلاميذ في الطور الثالث وبلغ 1089890 . وبذلك ارتفعت نسبة انتساب أطفال 6 سنوات الى 81 % ، وارتفع معدل الانتساب الحقيقي لفئة (6 - 13) سنة الى 82,16 % ، وأرتفعت نسبة القبول في السنة الأولى متوسط الى 76,78 % وتغطي نسبة الاناث نسبة 76,05 % .(1)

وعلى الرغم من المجهودات المبذولة لرفع مستوى الانتساب المدرسي كما رأينا والتقليل من التمايز بين مختلف المناطق ،الا أن ذلك كان دون المستوى المطلوب اذا ماقورنت هذه النتائج بالحد الأدنى للأهداف المعلنة والآمال المرتقبة خلال الخطة الخمسية الأخيرة التي وردت في بداية هذا الفصل . كما أن التمايز بين مناطق الوطن بل بين الفئات الاجتماعية مازال واضح الاثر كما تشير الى ذلك بعض الدراسات الوطنية المتعلقة بهذا الشأن .(2)

ونستطيع ابراز تطور التلاميذ في الأطوار الثلاثة خلال الخطة الخمسية الاخيرة في الجدول التالي :

---

(1) - أنظر: وزارة التربية الوطنية . بيانات احصائية للسنة الدراسية 85- 1986 رقم 24 . فبراير 1986 .

(2) - أنظر: عبد اللطيف بن أشنهو . التجربة الجزائرية في التنمية والتخطيط (المرجع السابق)ص ص 425- 426 .

جدول رقم (10) يبين تطور التلاميذ في الأطوار الثلاثة خلال م بخ ١٠ .

الأطوار / السنوات	81 - 80	82 - 81	83 - 82	84 - 83	85 - 84	86 - 85
الطور 1، 2	3118827	3178912	3241924	3336536	3414705	3 4811288
الطور 3	803432	891452	1001420	1126520	1252895	1399890
المجموع	3922259	4070364	4243344	4463056	4667600	4881178

المصدر : وزارة التربية الوطنية بيانات احصائية لسنوات الدراسية 80- 1986م .

وكما أحرزت الجهود الرامية الى تحقيق المساواة التعليمية بين الجنسيين نجاحا نسبيا اذ ارتفعت نسبة الاناث في الطور الأول والثاني الى 43,55 غير أن هذه النسبة مازالت دون المستوى المطلوب اذا ماقورنت بعدد الذكور والجدول التالي يميز الفروق بين الجنسين على مستوى فرص الانتساب المدرسي في مختلف سنوات الدراسية في الطور الأول والثاني من المدرسة الاساسية .

جدول رقم (11) يبين الفرق بين الجنسين في فرص الانتساب المدرسي للطورين (1 ، 2) .

ص / ج	1	2	3	4	5	6	7	المجموع	النسبة
ذكور	304647	277129	266082	239525	220053	206999	1722	1516157	56,44
إناث	370294	343912	336476	308975	291666	308182	5626	1965131	43,56
مج	674941	621041	602558	548500	511719	515181	7348	3481288	100

المصدر : وزارة التربية والتعليم الأساسي مديرية التخطيط المديرية الفرعية للاحصاء بيانات احصائية للسنة الدراسية 85 - 1986م .

كما لوحظ أيضا ارتفاع مستمر في انتساب الاناث في الطور الثالث ؛ اذ بلغت نسبة الاناث 41,27٪ غير أن هذه النسبة مازالت دون المستوى المطلوب اذا ما قورنت نسبة تمدرس الذكور التي بلغت 58,72 والجدول التالي يبرز ذلك بالتفصيل :

جدول رقم (12) يبين الفرق بين الجنسين في الانتساب المدرسي في كل سنوات الدراسة للطور (3)

السنوات / الجنس	2 متوسط	3 متوسط	4 متوسط	7 أساسي	8 أساسي	9 أساسي	المجموع	النسبة
ذكور	82133	109085	153279	268576	127286	81706	822065	58,72
اناث	55796	77825	103825	191282	91667	57430	577825	41,27
المجموع	137929	186910	257104	459858	218953	139136	1399890	

المصدر : السابق نفسه .

ومما سبق يتضح أن نسبة البنات لم تتعد في الاطوار الثلاثة حدود 42,22 :

بينما وصلت نسبة الذكور في الاطوار الثلاثة الى 58,77 : مما يدل على تناقص نسبة الاناث كلما تدرجنا في المستويات التعليم العليا .

ويرجع سبب ذلك الى ابتعاد المدارس الأساسية ولا سيما مدارس الطور الثالث (المتوسطات) عن مقر السكن لمعظم التلاميذ في المناطق الريفية ، كما يرجع الى انخفاض الوعي عند معظم أولياء التلاميذ بالنسبة لتعليم البنت . ذلك بجانب النقص الذي تعانيه المرحلة الأساسية فيما يتعلق بالمنح المدرسية ، وتوفير المطاعم والداخليات ، فالمستفيدين من المنح المدرسية والمطاعم الداخلية لم يتجاوز حدود 25,15 على مستوى الوطن . ومن ثمة فمجانية التعليم مازالت دون المستوى المطلوب مما أثر على تحقيق مبدأ الالزامية تحقيقا فعليا ، وجعل السياسة التربوية في حالة الاستمرارية في ممارسة التمييز بين الجنسين والعجز عن تحقيق المساواة التعليمية تحقيقا فعليا .

أما مايتعلق بالاجراءات الرامية الى . التلاميذ التعليم المتوسط سابقا في صيغة التعليم المتعدد التقنيات وتغيير الطور الأول والثاني عموديا فقد تميزت بجدية واضحة اذ بلغ عدد التلاميذ المندمجين في التعليم المتعدد التقنيات في نهاية الخطة الخماسية الأخيرة 817947 تلميذا في الطور الثالث وفي الطور الأول والثاني بلغ عددهم 3473940 تلميذا ، وبقي 581943 تلميذا مندمجين في التعليم المتوسط سابقا في صيغته التقليدية ، وفي التعليم الابتدائي التقليدي بقي 7348 تلميذا . والجدول التالي يوضح ذلك بالتفصيل حسب سنوات الدراسة .

جدول رقم (13) يبين تطور ادماج التلاميذ في التعليم الأساسي المتعدد التقنيات .

المراحل / السنوات	التعليم الابتدائي	التعليم الأساسي الطور 1 و 2	التعليم المتوسط	التعليم الأساسي الطور 3
	ابتدائي7 7348	س1 674941	س2 137929	س7 45858
		س2 621041	س3 186910	س8 218953
		س3 602558	س4 257104	س9 139136
		س4 548500		
		س5 511719		
		س6 515181		
المجموع	7348	3473940	581943	817947

المصدر : السابق نفسه .

ينتظر أن يتم اكتمال بناء المدرسة الأساسية الشاملة والموحدة ذات الصيغة المتعددة التقنيات ، وادماج كل التلاميذ في التعليم البولتقني خلال العام الدراسي (88 -89) .

أما مايتعلق بالاجراءات المتعلقة بتوفير وتوسيع الهياكل القاعدية والتأطير التربوي

فقد شهدت هي الأخرى تحسنا ملحوظا خلال هذه الخطة الخمسية ؛ اذ بلغ مجموع المؤسسات التعليمية في الأطوار الثلاثة - 12983 مؤسسة تحتوي على 104904 قاعة خاصة للتدريس ، وموزعة على أقسام تربوية بلغ مجموعها 13930 ، وذلك لتغطية متطلبات التزايد المستمر في عدد التلاميذ البالغ عددهم في الأطوار الثلاثة 4881178 خلال العام الدراسي 85 - 1986م .

وقد صاحب هذا التطور في أعداد التلاميذ والمؤسسات التربوية ارتفاع كبير في عدد المعلمين ، اذ بلغ عددهم في الأطوار الثلاثة 185697 بالاضافة الى ماتحتويه المعاهد التكنولوجية للتربية من أعداد وتكوين المعلمين المتدربين للطور الأول و الثاني والمعلمين المتربصين للطور الثالث ، وقد بلغ عددهم 7044 معلم متدرب موزعين على مستويات ثلاثة و 14814 معلم متربص للطور الثالث موزعين على السنة الأولى والثانية وعلى مختلف الاختصاصات، وبالنسبة للجزأرة فقد تم انهاء التعاون الأجنبي وبلغت نسبة الجزأرة 99٫87 ٪ في الطور الأول والثاني 98٫03 ٪ في الطور الثالث ، وكما لوحظ ارتفاع في نسبة المعلمات فقد بلغت في الطور الأول والثاني 38٫83 ٪ وفي الطور الثالث 36٫76 ٪ وفي مجموع الأطوار الثلاثة 40٫12 ٪ ويرجع هذا التساوي في مهنة التعليم بين الاينات والذكور الى عاملين رئيسيين :

1 - انتشار الميل لمهنة التعليم لدى الاينات أكثر من الذكور .

2 - الاهتمام المتزايد بحرية المرأة وحقها في العمل لا سيما في السنوات الأخيرة كما تشير الى ذلك بعض الدراسات الخاصة بهذا الشأن ، اذ يفوق معدل الزيادة السنوية للقوى العاملة النسوية بكثير عن معدل الزيادة السنوية للقوى العاملة

المذكور في هذه السنوات الأخيرة [1]

وبالنسبة لهيئة التدريس والاشراف التربوي والتعليمي فقد لوحظ أيضا ارتفاع بالنسبة للمفتشين والموجهين والمستشارين التربويين، فقد بلغ عدد المفتشين في الطور الأول والثاني 670، وبلغ عددهم في الطور الثالث 366 موزعين على 14 مادة ، وبلغ عدد المستشارين التربويين 690 ، الا أن هذا الارتفاع يعد ضعيفا جدا من حيث العدد ؛ اذ لم يستطع تغطية متطلبات النمو الهائل في الأقسام التربوية ، كما يفتقر افتقارا شديدا الى التوزيع العادل سواء على المستوى الجهوي أو على مستوى تأطير المواد الدراسية .كما تشير الى ذلك الدراسات الاحصائية الوطنية . [2]

أما من حيث تطبيق مبدأ التعريب فقد تم التعريب الكلي بالنسبة للمواد الدراسية للتعليم الأساسي ، وبلغت نسبة التلاميذ المعربين أكثر من 70٪ ، نسبة المعلمين 81٫67 وبقيت نسبة 17٫87 من المعلمين مفرنسين والباقي مزدوجي اللغة مما يدل دلالة واضحة على جدية العمل في تعريب التعليم الأساسي . وخلاصة ماتقدم يمكن توضيحه وادراجه في الجدول التالي بالتفصيل .

---

(1) – أنظر: خميس طعم الله . دور القوى العاملة في الوطن العربي . مجلة العمل والتنمية السنة 1 . العدد 2 سبتمبر 1984م . المعهد العربي للثقافة العمالية وبحوث العمل في الجزائر . ص43 – 44 .

(2) أنظر: وزارة التربية والتعليم الأساسي بيانات احصائية لسنة (75 – 1976م .

جدول رقم (14) يبين الخلاصة الاحصائية للتعليم الاساسي في أطواره الثلاثة للسنة الدراسية 85-1986

المراحل / نظام ومقومات التعليم	الطور 1 و2	الطور 3	تعليم متوسط	المجموع	الجملة
المؤسسات	11370	561 متوسطة	1262 طبقة	1823	12983
قاعات الدرس	78370	25584		25584	104954
الأقسام التربوية	104308	20332	14666	34998	139306
جسم التلاميذ	3461288	817947	581943	1399890	4861178
البنات	1516157	340378	237446	577825	1093982
جملة المعلمين	125034	60663		60663	185697
الجزائريون	124588	59653		59653	184241
الأجانب	446	1010		1010	1456

المصدر : السابق نفسه .

وملاحظة بسيطة لهذا الجدول نجد أن تطبيق ديمقراطية التعليم بمفهوم المساواة التعليمية قد أدى الى نمو التعليم الأساسي في مختلف أطواره وجوانبه الكمية غير أن هذا النمو يفتقر الى حد كبير الى التوازن والتخطيط المنهجي ؛ اذ يلاحظ أن نمو التلاميذ وتعميم التعليم في الطور الثالث يفوق بكثير الاعداد المادية للهياكل التربوية بمختلف أنواعها ، والاعداد البشري في هيأة التدريس والاشراف التربوي . ويبرز ذلك جليا في العجز الملحوظ في الانجاز المادي للهياكل التعليمية والعجز في اعداد المعلمين في التعليم المتوسط بحسب تغيرات الفرضية الثالثة المعتمدة في التغيير التي سبق ذكرها في بداية هذا الفصل .

والجدول التالي يوضح ذلك بالتفصيل .

جدول رقم (15) يبين مقدار العجز في تحقيق أهداف الخطة الخمسية في مراحل التعليم الأساسي

مراحل التعليم / هياكل التعليم	تقدير الاحتياجات في السنة 83 - 1984م * 1	عدد الهياكل المستغلة في سنة : 83- 1984م * 2	مقدار العجز
عدد القاعات الدراسية ط . 1، 2	78280	66805	11475
عدد المتوسطات ط . 3	1598	1267	331
عدد المعلمين ط . 1 ، 2	105900	106173	ـــــ
عدد المعلمين ط . 3	47920	44206	3714

المصدر :

وقد أدى هذا العجز في الهياكل الى انخفاض في النسبة المقررة للانتقال للتعليم المتوسط والتي كانت تقدر بـ 75٪ خلال العام الدراسي 83 - 1984م بحسب تقديرات الفرضية الثالثة المعتمدة في التغيير التربوي .

وقد أدى النقص في الامكانات المادية والبشرية الى بروز ظاهرة الاكتظاظ المدرسي التي أصبحت عائقا كبيرا وحالت دون تحقيق النوعية التربوية المطلوبة والمؤشرات التربوية في الجدول التالي نبين ذلك بوضوح .

جدول رقم (16) يبين المؤشرات التربوية في كل أطوار التعليم الأساسي .

المؤشرات / أطوار التعليم	التلاميذ / للاقسام التربوية	التلاميذ / حجرات التدريس	ن . التلاميذ الى المعلمين	ن . المفتشين / المعلمين	ن . الاعادة	ن . الابناء لفئة (6 - 13)
ط . 1 ، 2	33,37	43,86	27,84	0,53	7,52	82,16
ط . 3	38,99	54,71	23,07	0,60	7,79	ـــــ
النسب الاجمالية	35,03	46,50	26,28	0,55	7,60	ـــــ

المصدر : بيانات احصائية سنه 1986م .

(1) * - تراجع هذه الاحتياجات في تقدير الفرضية الثالثة والمذكورة في بداية هذا الفصل .
(2) * - تراجع وزارة التربية والتعليم الأساسي . بيانات احصائية لسنة 83 - 84 الجزائر .
ن = نسبة .

والملاحظ في هذا الجدول أن الاكتظاظ المدرسي يسود كل الأطوار بصفة تبعث على القلق على الرغم من انخفاض نسبة الاعادة بصفة ملحوظة نتيجة لاعتماد سياسة التقليل من شأن الامتحانات الهامشية . فلم يتجاوز عدد المعيدين في التعليم الابتدائي 261995 ، وهم يشكلون نسبة 62ر7٪ منهم 92ر0٪ ذكور 65ر2٪ اناث ، وبلغ عدد المعيدين في التعليم المتوسط 109084 وهم يشكلون نسبة 78ر7٪ منهم 29ر5٪ ذكور ، 49ر2٪ اناث . وبذلك يقدر عدد المعيدون في الأطوار الثلاثة لم يتجاوز مجموعهم 371079 وهم يشكلون 60ر7٪ من مجموع تلاميذ التعليم الأساسي في مراحله الثلاثة وذلك في العام الدراسي 85 - 1986م .

غير أن الغلو في التقليل من شأن الامتحانات لم يؤد الى حل مشكلة الاكتظاظ المدرسي أو تشجيع التلاميذ على التعليم بقدر ما أدى الى انتقال الأطفال انتقالا آليا وبالتالي يؤدي ذلك الى انتشار الاخفاق الدراسي في نهاية المرحلة الأساسية بصفة تبعث على القلق هي الأخرى !

ويلاحظ من الجدول السابق أيضا أن الطور الأول والثاني قد تحقق فيه الاكتفاء بصفة نهائية من حيث الاحتياجات الكمية من المعلمين ، الا أنه يعاني من نقص شديد في النوعية اللازمة للتعليم الأساسي في صيغته الجديدة ؛ اذ أن توزيع المعلمين على مستويات ثلاثة من حيث درجة التأهيل المهني وانتشارهم في المستوى الثاني والثالث ، وضعف التكوين وقلة فرص زيادة التعليم والتدريب في اطار التربية المستمرة ، قد تؤدي هذه المؤشرات كلها الى ضعف المستوى التعليمي للأجيال بصفة عامة . والجدول التالي يوضح توزيع المعلمين ودرجة انتشارهم على المستويات الثلاثة .

جدول رقم (17) يبين توزيع المعلمين حسب مستوى التأهيل والوضعية القانونية في 7 (261)

الوضعية القانونية / مستوى التأهيل	جملة	مرسم	متربص	متعاقد	متوقف
المستوى الأول	341	236	36	25	44
المستوى الثاني	47.851	24375	22945	407	124
المستوى الثالث	75704	59542	6724	403	35
معلم تطبيقي	1138	611	632	04	——
مجموع	125034	84764	39228	839	203

المصدر : بيانات احصائية لسنة 65 - 1966 م .

والملاحظ في هذا الجدول أن معلمي المدرسة الأساسية الطور الأول والثاني رغم مايبذل من جهود لرفع مستواهم العلمي والمهني الا أنهم مازالو موزعين على ثلاث مستويات من التأهيل ، ويعتبر المستوى الأول والثاني من المستويات الضعيفة جدا ، ويشكل المستوى الأول منهم نسبة 27٪ وهي نسبة ضعيفة ويشكل المستوى الثاني نسبة 38٫20٪ وهي نسبة مازالت عالية ، ويشكل المستوى الثالث 57٫41٪ وهي أعلى نسبة . والنسب الباقية موزعة على المستوى الأعلى من التأهيل المهني وهم المعلمون المطبقون والمكلفون بادارة المدارس الأساسية .

أما من ناحية الوضعية القانونية فهم موزعون أيضا على أربع وضعيات فمنهم المرسمون رغم يشكلون أعلى نسبة ومنهم متربصون والمتعاقدون والموقفون . وهذا الانتشار يعكس عن القلق ولا سيما اطار المتربصين الذين ينتشرون بكثرة في المستوى الثاني والثالث ، وللتخلص من هذه الوضعيات يجب تكثيف الاهتمام بالتربية المستمرة أكثر من أي وقت مضى . والجدير بالذكر أن نسبة المعلمات قد شكلت نسبة مرتفعة نسبيا اذ بلغت نسبتهن من المجموع العام 38٫80٪ وهي نسبة تدل دلالة واضحة على سياسة الاهتمام بتشغيل المرأة زادماجهـا

في مهنة التعليم .

كما ارتفعت نسبة المعلمين بالعربية الى 81,67 ٪ بينما انخفضت نسبة المعلمين باللغة الفرنسية الى 17,87 ٪ ، مما يدل دلالة واضحة على جدية الاجراءات العملية المتعلقة بتعريب التعليم الأساسي .

ويعاني التعليم الأساسي أيضا في الطور الثالث من نقص في هيأة التدريس من حيث العدد المطلوب لتغطية حاجات تحديد سن الالزام وتعميم التعليم كما يظهر ذلك من الجدول السابق . رقم (17) كما يعاني أيضا من قلة النوعية الدلية والمهنية المطلوبة للتعليم البولتقني الجديد ؛ اذ أن كثيرا من الاختصاصات النوعية اللازمة لتغطية الاتجاه البولتقني في التعليم مازالت غير متوفرة بشكل مرضي ، ويعاني الطور الثالث من ذلك معاناة شديدة . ذلك اضافة الى ما يعانيه من تقسيم مماثل للطور الأول والثاني في الوضعية القانونية والتأهيل المهني للأساتذة . فهم موزعون أيضا على ثلاثة وضعيات قانونية وينتشرون أكثر في اطار المتربصين والمتعاقدين الأمر الذي يبعث على القلق ؛ اذ أن توزيع المعلمين والأساتذة على أكثر من مستوى وأكثر من اطار قانوني وصعوبة التخلص من ذلك ليدل دلالة واضحة على تحكم الروتين الاداري وممارسة البيروقراطية الادارية في كثير من الحالات الادارية ، كما أن الابقاء على تصنيف المعلمين والأساتذة في المدرسة الأساسية الى مستويات من التأهيل المهني قد يؤدي الى تقسيم فئوي للمعلمين والأساتذة وهو الأمر الذي قد ينعكس على المعلمين بسوء التكيف المهني وعدم الرضا .

ولعل الجدول التالي يوضح ويلخص ما ذكرناه .

جدول رقم (18) يبين توزيع أساتذة ط3 حسب مستوى التأهيل والوضعية القانونية .

الإطار / التأهيل / الوضعية	[illegible]	رئيس أعمال ثانوي تقني	أستاذ تقني	رئيس أعمال ورشة	أستاذ مساعد تربية بدنية	معلم تربية بدنية	معلم مستوى 1	معلم مستوى 3	معلم مستوى 2	[illegible]
مجموع	56744	04	40	04	352	517	577	1002	413	59653
مرسم	32442	04	28	04	217	428	528	568	42	34261
متربص	16645	•	05	•	126	79	11	316	141	17323
متعاقد	7657	•	07	•	09	10	38	118	230	8069

المصدر : السابق نفسه .

ويعود هذا النقص المتنوع في اعداد أساتذة الطور الثالث الى ضعف معايير الاختيار أساسا لأنه يقوم على الوسيلة التقليدية في الاختيار والمتمثلة في مسابقة الدخول كما يرجع الى ضعف مستوى التكوين في المعاهد التكنولوجية ولا سيما التكوين البيداغوجي والالمام بعلم النفس التربوي والتدريب على الطرق التربوية الحديثة وأساسيات التعليم التطبيقي . فنوعية التكوين السائدة في المعاهد التكنولوجية لا تتعدى في أحسن حالاتها التكوين النظري وتلقين المعلومات بالاضافة الى بعض المشاهدات والحصص التطبيقية التي تبرمج من حين لآخر وهي عادة لا تفي بالغرض المطلوب ، وذلك اضافة الى مايعانيه هذا الطور من التعليم الأساسي من نقص شديد في الاختصاصات الدقيقة اللازمة لمواكبة التغيير التربوي الجديد وضعف التوازن في توزيع المعلمين على المواد الدراسية وعلى مستوى المناطق الجغرافية ، فيلاحظ الاكتفاء والزيادة عن الحاجة في بعض الحالات في تغطيته متطلبات التأطير لبعض المواد كاللغة العربية والتاريخ والجغرافيا من جهة ، ويلاحظ من جهة أخرى النقص أو الافتقار في بعض الحالات في تغطية متطلبات التأطير التربوي لمواد أخرى كالعلوم التكنولوجية واللغات الأجنبية والجدول التالي يوضح

ذلك بالتفصيل .

جدول رقم (19) يبين توزيع المعلمين على المواد الدراسية في الطور الثالث .

مادة تعليمية	جملة	جزائريون	أجانب
رياضيات	10650	10465	191
فيزياء تكنولوجية صناعية	5005	4972	33
علوم طبيعية تكنولوجية فلاحية	7341	7286	55
علوم اجتماعية واقتصادية	6262	6273	25
آداب	12888	12377	511
فرنسية	8776	8662	114
انجليزية	3882	3819	63
المانية	84	82	02
اسبانية	114	114	.
نشاط ثقافي	2489	2477	12
تربية بدنية	3166	3162	04
جملة	60663	59653	1010

المصدر : السابق نفسه .

يعود نقص تدريب المعلمين على الطرق التربوية الحديثة و

المؤهلات الضرورية للتربية بالعمل ومستلزمات التعليم المتعدد التقنيات التي

ضعف برامج التكوين في المعاهد التكنولوجية وضعف الكفاءة المهنية التعليمية

لخريجي الجامعات الذين يشرفون على تكوين المعلمين وأساتذة التعليم الأساسي

في جميع أطواره ، ذلك بجانب مايعانيه التعليم الأساسي من نقص أساسي في نوعية

المشرفين التربويين كالمفتشين والمستشارين التربويين الموجهين؛ اذ أن هذه

الفئة قد تأهلوا في معظمهم الى سده المناصب بالأقدمية وبعض المسابقات

التي كثيرا ما كانت شكلية .

ولعل ضعف نتائج الامتحانات الرسمية أبلغ دليل على ذلك؛ اذ لم تتعد أعلى

نسبة النجاح في الشهادات الرسمية 37,42٪ في السنة الدراسية 84 - 1985م .

والجدول التالي يوضح نتائج الامتحانات بالتفصيل .

جدول رقم (20) يبين عدد ونسبة الناجحين في الشهادات الرسمية في السنة الدراسية (84-1985)

نوع الامتحان / المترشحون	المسجلون	الحاضرون	الناجحون	النسبة
متوسط 1 - 7 أساسي	471545	465456	357143	76,72
شهادة التعليم المتوسط	225949	213841	56989	26,65
شهادة التعليم الأساسي	17915	16820	4021	23,90
شهادة التعليم المتوسط البولتقني	11518	10893	4077	37,42
مجموع المتوسط الأساسي البولتقني	255382	241554	65087	26,94

المصدر : وزارة التربية . مديرية التخطيط . المديرية الفرعية للاحصاء . بيانات

احصائية 84 - 1985م .

كما أن انتقاء نسبة 50 ٪ كأعلى نسبة مقررة للقبول في السنة الأولى ثانوي ، وهي نسبة وطنية ، تكشف عن ضعف مهول في المستوى التعلمي ؛ اذ أن انتقاء هذه النسبة قد تصل في بعض الأحيان الى اختيار التلاميذ الذين لا يتجاوز معدلهم السنوي العام $\frac{7}{10}$ وهي من المعدلات المنخفضة جدا .

وتشكل قضية تحديد النسبة للانتقال الى السنة الأولى من التعليم الثانوي من أبرز صعوبات التوجيه المدرسي والمهني ؛ اذ أن مؤسسات التكوين المهني في حالة ضعف من حيث قدرة الاستيعاب فهي لا تتعدى حدود استقبال نسبة 15 ٪ من مجموع تلاميذ السنة الربعة متوسط والتاسعة أساسي الموجهون الى الحياة العملية وهم يشكلون نسبة 50 ٪ ذلك فضلا عن أعداد التلاميذ المتسربين من مختلف السنوات الدراسية والذين لا يجدون في معظم الحالات عملا بسبب نقص مؤهلاتهم العلمية ولا مجالا واسعا للتكوين المهني المتخصص .

أما الذين تحصلوا على شهادة التعليم المتوسط أو شهادة التعليم الأساسي ولم يتحصلوا على المعدل المطلوب للانتقال الى السنة الأولى من التعليم الثانوي فهم أيضا يجدون صعوبة كبيرة في الالتحاق بالحياة العمليه مباشرة بسبب انعدام الاطار القانوني الذي يحدد ويصنف هذه الشهادات .

فهذه الصعوبات التي تواجه التعليم الأساسي لا محالة أنها تشكل خطرا يهدد كيان المجتمع لما تؤديه من حرمان تربوي ، ومهني لكثير من أفراد المجتمع . وهو الحق المعترف به عالميا لكل مواطن يضمنه المجتمع لابنائه بغض النظر عن جميع الاعتبارات .

وبالرغم من الارتفاع المستمر لما ترصده الدولة للتربية من الأموال سنويا حيث بلغت ميزانية وزارة التربية الوطنية عام 1985م ، 11.026745000 د. ج . وهي

تشكل نسبة 17ر17 ٪ وتعتبر نسبة متوسطة اذا ما قورنت بالقطاعات الأخرى وعلى الرغم من ذلك فانها لم تكن في مستوى تجاوز هذه الصعوبات المذكورة آنفا بسبب تنوع ونمو حاجات ومتطلبات التربية والتعليم من جهة ، وغلاء تكلفة الوحدة التربوية من جهة أخرى . ويتعين من ذلك اعادة النظر في ترتيب الأولويات والتقليل من الاهتمام الزائد ببعض القطاعات الهامشية اذا ما قورنت بقطاع التربية والتعليم كالقطاعات التي تهتم أكثر بوسائل الترفيه الاجتماعي مثلا .

ربما تقدم يمكن القول بأن الاصلاح التربوي الجديد يتعرض لصعوبات ومشكلات كثيرة ومتنوعة سواء من حيث الجوانب الفكرية أو من حيث الجوانب الفنية الحتمية الامر يدعو الى القلق ؛ ذلك أن هذه الصعوبات والمشكلات التي تعيق الخطوات الاجرائية للاصلاح التربوي الجديد .. مافتئت تزيد من تعميق التباين بين الجوانب المعيارية التي تمثل مايجب أن يكون عليه النظام التربوي ، وبين الجوانب الموضوعية التي تمثل ما هو كائن . ومن ثم فالواجب الاجتماعي يدعوا الى الحذر واعادة النظر في كثير من جوانب الاصلاح التربوي في صيغته الجديدة سواء من حيث المضامين والأهداف التربوية أو من حيث المبادئ والوسائل ، أو من حيث الفلسفة العامة والبنية التنظيمية للنظام التربوي والتعليمي .

واذا كان ماتقدم من تحليل نظري للمعطيات النظريه ورصد للصعوبات التربوية ، قد أثبتت لنا من خلال المواثيق والاحصاءات الرسمية ، وبعض الدراسات المتعلقة بهذا الشأن ، باعتبارها وسائل تمثل في جملتها جزءا هاما من المادة العلمية التي تمكننا من معرفة وتحديد هذه الصعوبات على النحو الذي أوردناه فان الاستجوابات والاستمارة الاستبيانية كوسائل تقنية لا يمكن الاستغناء عنها كدراسة

ميدانية في التأكد من صحة حصر هذه الصعوبات والمشكلات على مستوى التطبيق الفعلي للتغيير التربوي الجديد ، أو في استكشاف بعض الصعوبات والمشكلات القائمة ، والتي يتوقع أن تكون موجودة ، ومن الصعوبة التماسها الا بعد التطبيق الاستمارة الاستطلاعية باجراء بعض المقابلات والاستجوابات مع المشرفين المباشرين لتطبيق الاصلاح التربوي الجديد . ولذلك فاننا اعتمدنا في هذا البحث على تطبيق الاستمارة الاستطلاعية كدراسة ميدانية للتأكد من حصر المشكلات والصعوبات على عينة من المعلمين القائمين على تطبيق التعليم الأساسي ، وذلك حتى نتمكن من استكشاف بعض المشكلات والتأكد من النتائج العامة للتحليل النظري السابق . وفيما يلي عرض وتحليل للاستمارة الاستطلاعية من حيث محتواها وبناؤها وظروف تطبيقها ونتائجها العامة .

الفصل الخامس

الدراسة الميدانية لصعوبات تطبيق المدرسة الأساسية ذات التسع سنوات .

الاستمارة الاستطلاعية

اعتمد في هذا البحث - كما أسلفنا - للتأكد من صحة التحليل النظري على تطبيق استمارة استطلاعية على المعلمين المشرفين على تطبيق المنظومة التربوية الجديدة وبناء المدرسة الأساسية .

وقد تم اختيار المكان والزمان لظروف تتعلق بالبحث ، وأخرى خاصة بامكانات الباحث ؛ فبالنسبة للمكان . فالمنهج المقارن يفرض اختيار مجالين متباينين للتطبيق . وقد تم اختيار مدارس مدينة الجزائر العاصمة ، ومدارس مدينة باتنة كمجال عام للتطبيق حتى نتمكن من الوقوف على أوجه الشبه والاختلاف في طبيعة المشكلات التربوية وأسبابها ، وبالتالي التأكد من تعميم نتائج التحليل النظري السابق . كما يأتي اختيار هذا المجال للتطبيق نظرا لتوافره على عوامل كثيرة تساعد على ضمان التطبيق الأمثل للاستمارة الاستطلاعية .

أما بالنسبة للزمن ، فقد تم تطبيق الاستمارة وتوزيعها في كل من المجالين في حدود شهر أبريل من العام الدراسي 86 - 1987م أي في السداسي الأخير .

وفيما يلي ملخصا شاملا حول كيفية بناء الاستمارة وظروف تطبيقها والعينة المختارة .

أولا : كيفية بناء الاستمارة : من أجل الوصول الى أهداف البحث واختبار صحة النتائج النظرية والفرضية أعد استفتاء للحصول على المعلومات اللازمة لذلك وقد مر اعداده على مراحل أهمها .

1 - اعداد استفتاء مفتوح : أعد استفتاء مفتوح ، وتم تطبيقه على عينة استطلاعية من المعلمين وبعض المشرفين التربويين ، وطلب في هذا الاستفتاء من أفراد العينة التعبير بكل حرية عن المشكلات التي تحول دون تطبيق المدرسة الأساسية ، وصعوبات

التفسير التربوي الجديد . قصد الكشف عن المشكلات التي تواجه ميدان التطبيق والتعرف على آراء المعلمين باعتبارهم المباشرين لميدان تطبيق السياسة التربوية الحديثة. ويتكون هذا الاستفتاء من 124 فقرة موزعة على عدة مجالات، وبعد ضبط المشكلات ون‍ ‍ها عدلت بعض الفقرات وعرضت على بعض الأساتذة، وتم اختزالها الى 100 فقرة، وتلك هي الصيغة النهائية للاستمارة، ووضعت 100 فقرة في شكل استمارة استطلاعية عشوائية بدون أي ترتيب .

ثم وزعت فقرات الاستمارة على مجالات خمسة لكل مجال 20 فقرة والجدول التالي يبين هذه المجالات وعدد فقرات كل مجال .

جدول رقم (1) يبين تصنيف فقرات الاستمارة الى مجالات وعدد فقرات كل مجال .

ترتيب المجال	مجال المشكلة	عدد الفقرات
الأول	التجهيزات والهياكل والوسائل التربوية وظروفها المختلفة	20
الثاني	البرامج والمحتوى والطرق التربوية .	20
الثالث	المعلم والاشراف التربوي وأساليب التدريس .	20
الرابع	الامتحانات والتوجيه المدرسي والمهني .	20
الخامس	العلاقات المدرسية .	20
المجموع		100

مشكلات المجال الأول : -

التجهيزات والهياكل والوسائل المختلفة .

1 - ضيق الاقسام الدراسية وكثرة عدد التلاميذ في القسم الواحد أدى الى صعوبة التحكم في عملية التدريس .

2 - قاعات الدراسة لا تستوعب النسبة المرتفعة سنويا .

3 - ارتفاع نسبة الرسوب والاعادة أثر كثيرا على اكتظاظ الأقسام الدراسية بالتلاميذ .

4 - قلة وسائل التشغيل اليدوي كالالات الميكانيكية والكهربائية وأشغال الابر والحياكة وأعمال الخشب .

5 - قلة وسائل اللعب والتدريبات الرياضية كالملاعب وقاعات الرياضة (أوعدم جودتها على الأقل) .

6 - عدم توفر المخابر وتجهيزاتها وورشات العمل لممارسة النشاطات الصناعية والمكانيكية أدى الى صعوبة ربط المعارف النظرية بالتطبيقات الميدانية في المدرسة .

7 - عدم توافر المدرسة على الحدائق وقطع من الأراضي الزراعية لممارسة النشاطات الزراعية .

8 - نقص أدوات القياس والمكاييل والموازين لقياس الابعاد والحركة والاميال وما الى ذلك .

9 - ندرة الوسائل السمعية البصرية والتعليم بمختلف وسائل الاعلام والاتصال .

10 - التجهيزات المدرسية الأساسية كالطاولات والمقاعد والسبورة وغيرها تقليدية وغير كافية لنشاط التعليم الأساسي .

11 - قلة وسائل النشاط المسرحي والسنمائي وانعدام القاعات الخاصة بذلك .

12 - الظروف الفيزيقية غير متوفرة بالقدر الكافي كالاضاءة ووسائل التهوية والتبريد والتسخين وعزل الضجيج .

13 - قلة توافر الشروط الصحية داخل مدارس التعليم الأساسي كالتغذية والنظافة ووسائل العلاج .

14 - نقص المراجع الوزارية ولا تكفي لتطبيق التعليم الأساسي .

15 - افتقار بعض المناهج لبعض النشاطات المهنية والاقتصادية والثقافية والأسرية .

16 - بعض المواد الدراسية لا تعكس المنجزات الحضارية والتاريخية والمعايير الأخلاقية والمهنية لمجتمعنا بشكل وافي .

17 - انعدام المكتبة داخل المؤسسة ونقص المصادر والمراجع والدراسات العلمية الوطنية المنشورة في السوق .

18 - قلة الكتاب المدرسي المجاني وصعوبة توزيعه واقتنائه في الوقت المناسب .

19 - الأبنية المدرسية القديمة لا تتناسب والتغير التربوي الجديد .

20 - الهياكل المدرسية في التعليم الأساسي لا تستجيب لمتطلبات نسبة الاستيعاب المدرسي المطلوبة .

فقرات المجال الثاني :

البرامج والمحتوى والطرق التربوية :

21 - احتواء البرامج التربوية على مفاهيم جديدة يصعب على المعلم فهمها وادراك ابعادها .

22 - كثافة المادة الدراسية واتساع مواضيعها جعل الحصول على جودة التعليم والتحصيل الجيد عند التلاميذ أمر صعب التحقيق على المعلم .

23 - ضعف التكامل الملحوظ بين مواضيع المادة الدراسية الواحدة أدى الى صعوبة ادراك أساسيات المادة أو أبعادها على التلميذ .

24 - ضعف التكامل بين المواد الدراسية المختلفة جعل التمكن من التكامل المعرفي للتلميذ من الأمور الصعبة .

25 - قلة التطبيقات الميدانية للمعارف النظرية أدى الى صعوبة تحقيق التكامل بين التعليم النظري والتعليم المهني والفني .

26 ـ قلة التطبيقات الميدانية للمعارف النظرية أدى الى عجز التمييز في كثير من الاحيان في استغلال المعارف النظرية في الميدان العملي .

27 ـ قلة التطبيقات الميدانية للمواد العلمية والطبيعية يؤدى الى صعوبة تحقيق أهداف المنظومة التربوية في التوجيه التقني .

28 ـ طغيان الاتجاه التقني والتكنولوجي في البرامج التربوية أدى الى صعوبة تنمية النزعة الانسانية والاجتماعية عند التلاميذ .

29 ـ طغيان النزعة الحسية والاعتماد على التشغيل اليدوي والتدريبات المهنية أدى الى صعوبة تجريد المفاهيم من أذهان التلاميذ .

30 ـ ضعف الجانب الثقافي في طبيعة البرامج التربوية الحديثة أدى الى صعوبة اتساع مدركات الطفل الاجتماعية .

31 ـ ضعف العلاقة بين المواد الدراسية والبرامج وبين مختلف المنتجات والنشاطات المحلية الوطنية .

32 ـ صعوبة ربط المادة الدراسية على المعلم بالحياة الاجتماعية والبيئة للتلاميذ .

33 ـ ضعف الصلة بين البرامج التربوية واهتمامات التلاميذ أدى الى صعوبة اثارة اهتمامات التلاميذ .

34 ـ ضعف تدريب المعلم على الطريقة الحوارية أدى الى صعوبة تطبيقها داخل القسم .

35 ـ مستوى البرامج التربوية لا تتناسب وسن التلاميذ مما يصعب عليهم فهمها واستيعابها .

36 ـ قلة الاختبارات وروائز الذكاء التي تكشف عن العمر العقلي للتلاميذ أدى الى صعوبة توزيع التلاميذ توزيعا بيداغوجيا محكما . .

37 ـ توحيد المعلومات والمعارف لكل التلاميذ أدى الى صعوبة الوقوف على الفروق الفردية وأشكال الاستعدادات والميول عند التلاميذ .

38 - اعتماد الطريقة الحوارية في القسم المكتظ جعل انهاء الدرس في وقته المحدد أمر صعب على المعلم .

39 - اعتماد كثيرا من المعلمين على الطريقة التقليدية في التدريس يقلل من احتمالات تحقيق الفعالية الايجابية للبرامج التربوية عند التلاميذ .

40 - عدم استقرار المنهج وتغييره من حين الى آخر يؤدي الى تباين وتذبذب الخبرة عند الجيل الواحد .

سلبيات المجال الثالث :

المعلم والاشراف التربوي وأساليب التكوين .

41 - المقاييس الموضوعة لانتقاء معلم المدرسة الاساسية لا تستجيب وأهداف الاصلاح التربوي الجديد .

42 - مدة تكوين معلم المدرسة الاساسية قصيرة لا تفي لمتطلبات المدرسة الاساسية من الخبرة العلمية والمهنية .

43 - ضعف التكوين بالنسبة للمعلم الجديد وندرة المعلم المتوافر على الخبرة اللازمة للتعليم الأساسي .

44 - اختلاف وتباين نوعية التكوين والأهداف بين المعاهد التكنولوجية للتربية وبين متطلبات وأهداف المدرسة الأساسية للتعليم الأساسي .

45 - نقص فرص وعدم تكافئها في رفع المستوى الثقافي والمهني للمعلم .

46 - ضعف مستوى التربصات القصيرة المدى والندوات والملتقيات الجهوية والمحلية لرفع مستوى المعلم وتوعيته بالاصلاح التربوي الجديد .

47 - صعوبة حضور المعلم للملتقيات التربوية لعدم توافر وسائل النقل .

48 - صعوبة رفع مستوى المعلم بالامكانات الذاتية وحدها لقلة المصادر والمراجع .

49 - قلة المشاركة الجماعية والتعاون بين المعلمين واطارات التعليم في توعية المعلم بالاصلاح الجديد وتدريبه على استخدام الوسائل التعليمية وتبني الطرق التربوية الحديثة .

50 - اختلاف وصعوبة الاتفاق بين المشرفين التربويين على توحيد الطرق التربوية وكيفية استخدام الأساليب التربوية الحديثة .

51 - قلة الاطار الكفء لتوجيه وارشاد المعلم في وسط المفتشين والمستشارين التربويين .

52 - ثقافة المعلم العلمية والمهنية لا تسمح له لادراك أهداف المنظومة التربوية ووعي متطلبات التجديد التربوي .

53 - قلة الاخصائيين الأكفاء في مرحلة التعليم الاساسي لترشيد المعلم ومساعدته في مهنته .

54 - انتشار الانتقال المهني والهروب من مهنة التعليم للمعلمين .

55 - عدم استحداث شعب اختصاص لمعلم المرحلة الأولى والثانية من التعليم الاساسي .

56 - تكليف المعلم في الطور الأول والثاني بعدة مواد وتدريس جميع السنوات .

57 - انعدام المرونة وتكافؤ الفرص في نظام الترقية وعدم الاهتمام بتحسين الظروف المهنية للمعلم .

58 - انشغال المعلم كثيرا بمشاكله العائلية والمادية وانعدام الحوافز والتشجيعات المادية والمعنوية للمعلم .

59 - الاشراف الاداري المركزي وكثرة الروتين الاداري لا يساعد على رفع مستوى مردودية التعليم الاساسي .

60 - الضغوط المالية وانعدام الاستقلال المالي لمؤسسات التعليم الأساسي يجعل تحسين الظروف المهنية وتجديد نوعية التعليم من الامور المستعصية على ادارة المؤسسة .

فقرات المجال الرابع :

الامتحانات والتوجيه المدرسي والمهني

61 - طريقة الامتحانات تقليدية في معظمها وتعتمد على الاسترجاع الذي يؤدي الى نمو الحفظ عند التلاميذ واهمال الفهم .

62 - اهمال بعض المعلمين للطريقة التقليدية في الامتحانات أدى الى هبوط نزعة الحفظ عند التلاميذ .

63 - الامتحانات النهائية المعتمدة في بعض الأحيان لا تعبر نتائجها بصدق عن تفوق بعض التلاميذ واخفاق البعض الآخر .

64 - طريقة توحيد الأسئلة لجميع الاقسام السنة الواحدة في الدور الثالث لا تفسر نتائجها درجة التحصيل في كثير من الأقسام ولا سيما في الحالات التي لا يتمكن فيها المعلم من اتمام البرامج .

65 - عدم استعمال الارقام السرية لورقة الامتحان كثيرا مايؤدي الى تدخل العوامل الذاتية في التقييم مما قد يؤثر سلبا على التقييم الصحيح للتلاميذ .

66 - توزيع المعاملات توزيعا متساويا على جميع المواد لا يتناسب والتوزيع الزمني للمواد .

67 - اهمال قيمة الامتحانات نسبيا في سنوات ما قبل التوجيه (أي الدور الاول والثاني) أدى حتما الى انتقال الآلي لكثير من التلاميذ من سنة الى أخرى .

68 - كثرة الامتحانات الجزئية لا تساعد على انهاء البرامج في الوقت المحدد لها .

69 - كثرة الامتحانات الجزئية كثيرا ما أدت الى ملل المعلم مما ينعكس على التقييم الجيد للتلميذ .

70 - تقييم المعلم للتلميذ بوسيلة الامتحانات في غياب الوسائل التقليمية الأخرى كاعمال المرشدين النفسانيين والموجهين يعد تقويما ناقصا .

71 - معايير التوجيه المستعملة غير كافية وليست مبنية على أسس علمية ونفسية دقيقة .

72 - انعدام الروائز والاختبارات النفسية لقياس الميولات والرغبات والاستعدادات أدى الى نقص الدقة العلمية في التقييم والتوجيه .

73 - عدم احترام معايير وقواعد التوجيه المحددة في كثير من الأحيان قد يؤثر سلبيا على أهداف المنظومة التربوية .

74 - الاختلاف في تحديد مستوى النجاح من منطقة لأخرى ومن مدرسة الى أخرى قد يؤثر سلبا على المساواة في فرص التعليم والتكوين .

75 - تحديد نسبة النجاح والانتقال الى المرحلة الثانوية قلل من فرص التعليم لما بعد .

76 - تحديد نسبة النجاح والرسوب والتوجيه الى الميدان العملي وفقا لمعيار نسبة الطلب على الاماكن أدى الى الاخلال بمعايير التوجيه العلمي الدقيق .

77 - الاعتماد على نتائج السنة الأخيرة من الطور الثالث واهمال نتائج السنوات الأخرى في التوجيه المدرسي والمهني أثر سلبيا على دقة التوجيه .

78 - معيار التفوق في المواد العلمية والرياضية كأساس لقياس الذكاء أدى الى اهمال أشكال الذكاء الأخرى كالتفوق في المواد الأدبية .

79 - ضعف التنسيق بين المؤسسات التعليمية الأساسي ومختلف مراكز التكوين المهني .

80 - ضعف الاحصائيات وعدم دقتها على المستوى الوطني أثر على التوجيه العام للتلاميذ لمراحل مابعد التعليم الاساسي .

فقرات المجال الخامس :

العلاقات المدرسية .

81 - اكتظاظ القسم الدراسي أدى الى صعوبة ضبط سلوك التلميذ وصعوبة اضفاء طابع التعاوني الردى بين التلاميذ .

82 - سيادة النزعة السلطوية لمعلم المدرسة الأساسية في كثير من الاحيان .

83 - الجزاء المدرسي يقوم في معظمه على العقاب المدرسي الذى يؤدى الى انطواء التلميذ وانعزاله عن المدرسة .

84 - ضعف التغيير التربوي الجديد في اقامة التقاليد وعادات مدرسية جيدة .

85 - ليست هناك معالم واضحة لبناء علاقات اجتماعية واضحة بين أسرة التعليم .

86 - سيادة النزعة الادارية والسلطوية في كثير من الأحيان للمشرفين التربويين أدى الى صعوبة التكيف المهني للمعلم .

87 - طابع الاهمال واللامبالاة السائد لدى كثير من المعلمين في واجباتهم جعل التمسك بالطابع السلطوي الاداري للمشرفين أمر حتميا .

88 - التنظيم المركزي للتسيير المدرسي أدى الى صعوبة اقامة علاقات علمية وثقافيـــة وتعاونية بين مؤسسات التعليم الأساسي .

89 - قلة زيارة أولياء التلاميذ للمدرسة جعل مهمة التعرف على مشاكل وصعوبات التلاميذ في المجال الدراسي والتكيف الاجتماعي أمرا صعبا .

90 - قلة المعلومات الاسرية المتوافرة لدى المدرسة عن التلميذ أدى الى صعوبة التعرف على شكل العلاقات الأسرية للطفل .

91 - انخفاض المستوى الثقافي لأولياء التلاميذ وانعدامه عند كثيرمنهم جعل علاقة التعاون بين البيت والمدرسة ضعيفة .

92 - مستوى البرامج التربوية ولاسيما العلمية منها تفوق بكثير ثقافة الأسرة في كثير من الحالات.

93 - افراغ المحيط الاجتماعي ووسائل التثقيف الاجتماعي من المضمون الثقافي العلمي .

94 - اغراءات الشارع ووسائل الاعلام والمحيط الاجتماعي أغنى بكثير من اغراءات المدرسة .

95 - ندرة النوادي الثقافية وانعدامها في كثيرمن المناطق التي تجمع بين المعلمين للحوار والتشاور فيما بينهم .

96 - ضعف العلاقة بين مدارس التعليم الأساسي وبين المؤسسات الانتاجية والثقافيـــة والسياسيـــة .

97 ـ نقص الاعلام وتبادل النشاطات الثقافية بين مؤسسات التعليم الأساسي وغيرها .

98 ـ ضعف التشجيعات المالية والأدبية لاصدار مجلات الأطفال وتبادلها داخل مؤسسات التعليم .

99 ـ قلة الزيارات الميدانية والسياحية والعلمية للمؤسسات الوطنية لتنمية العلاقات المدرسية .

100 ـ انعدام جمعيات مجالس التلاميذ وعدم تشجيعهم على المشاركة في منظمات الشباب .

ـ وبعد الانتهاء من الفقرات أختير النموذج الذي يتكون من ثلاثة خانات يوضح فيها الادلاء بالرأي عند ملء الاستمارة وذلك بوضع علامة (×) في الخانة التي تعبر عن رأي المعلم (1) .

ثانيا : العينة : وقد تم اختيار العينة وضبطها في عدة مراحل أيضا وهي :

1 ـ حددت العينة بفئة من معلمي المدرسة الاساسية المباشرين لتطبيقها ؛ أي المعلمين الذين يمارسون تطبيق التعليم المتعدد التقنيات في كل أطوار المرحلة الأساسية ، وكذا بعض الأساتذة ذوي الخبرة المهنية الكافية في التعليم وبعض المفتشين والمستشارين التربويين ، وقد بلغ عدد أفراد العينة 200 معلم .

2 ـ تم تنظيم العينة الى فئتين وفقا لاختيار المكان . فئة أختيرت عشوائيا من مدارس مدينة الجزائر العاصمة وعدد أفرادها 100 معلم وفئة أختيرت عشوائيا من مدينة باتنة وعدد أفرادها 100 معلم .

3 ـ أختيرت العينة بطريقة عشوائية بحيث ضمت أكبر عدد ممكن من المدارس في كل من المدينتين ، وقد روعي في ذلك المستوى الثقافي والخبرة المهنية بالقدر الذي يخدم الهدف العلمي للاستمارة .

4 ـ وزعت الاستمارة في وقت وظروف وكيفية واحدة في كل من المدينتين ومرفوقة

---

(1) ـ أنظر: قسم الملاحق في هذه الرسالة .

بملاحقها كالتعليمات ، وتوضيح أهداف الاستمارة ، ثم جمعت .

5 – تم تفريغ الاستمارة بحسب الادلاء بالرأي لكل فئة على حدة حتى تتمكن من معرفة أوجه الشبه والاختلاف في النتائج النهائية لكلتا المدينتين ، وتم اعتماد الملاحظات والاقتراحات العلمية الموضوعية التي تم الادلاء بها في الأسئلة المفتوحة التي وردت في بعض الاستمارت بمبادره من بعض أفراد العينة سواء في فئة مدارس مدينة الجزائر العاصمة أوفي فيئة مدارس مدينة باتنة .

ثالثا : حساب الدلالات الاحصائية : تم حساب الدلالات الاحصائية بحساب التكرارات في المشكلات الوارده في الاستمارة والتي تم الادلاء بالرأي عنها ، وذلك بحساب تكرارات كل خانة من الخانات الثلاثة (رئيسية ، ثانوية ، ليست مشكلة) في كل من المدينتين على حدة ، ثم تم حساب حدة كل فقرة من فقرات الاستمارة باستخدام المعادلة التالية (1) .

$$\text{حدة المشكلة} = \frac{\text{مج ن ر} \times 2 + \text{مج ث} \times 1 + \text{مج ن ل} \times \text{صفر}}{\text{ن ر} + \text{ن ث} + \text{ن ل}}$$

وتم احصاء واستبعاد الذين لم يجيبوا عن بعض الفقرات في كل الاستمارات لسبب أولآخر في كل من الفئتين من العينة المختارة ، حتى تتمكن من ضبط صحة التكرارات .

2 – ولما كانت الدلالات الاحصائية متقاربة من حيث درجة التباين في كل فقرات الاستمرة وعند كل من الفئتين ؛ حيث كانت أعلا حدة في فئة عينة الجزائر العاصمة بلغت 1ر85 ، في حين بلغت أدنى حدة عند نفس العينة 0ر86 ، وقد بلغت أعلا حدة في اجابات عينة مدارس مدينة باتنة 1ر85 في حين بلغت أدنى حدة عند نفس العينة 0ر83 ، ولما كان الأمر بهذا التقارب في درجة التباين اعتبرت الفقرات التي زادت حدتها عن الواحد الصحيح مشكلة حادة من شأنها أن تؤثر سلبا

---

(1) أنظر: وقائع وبحوث المؤتمر الفكرى الأول للتربويين العرب ، ج 1 ، (المرجع السابق) ص 216 .

على أنقاض الاصلاح التربوي الجديد وبناء المدرسة الأساسية في صيغتها المتعددة التقنيات .

رابعا : تم ترتيب كل فقرات الاستمارة بحسب درجة الحدة لكل من العينة على حدة وذلك حتى نتمكن من معرفة المشكلات الأكثر حدة في مواجهة الاصلاح التربوي الجديد .

كما تم ترتيب مجالات الاستمارة وذلك بحسب توزيع الانتشار الأكثر لفقرات كل مجال بين المستوى العالي للحدة والمستوى المنخفض للحدة ، في الترتيب العام لفقرات الاستمارة من حيث درجة الحدة .

وفيما يلي جدول يبين مجموع التكرارات في كل خانة من خانات كل فقرة عند كل من العينتين وحدة كل مشكلة .

جدول رقم (2) يبين تكرار وحدة كل مشكلة عند كل من العينتين •

رقم الفقرة	تكرارات وحدة كل مشكلة									
	رئيسة		ثانوية		ليست مشكلة		الذين لم يجيبوا		درجة الحدة	
	الج	با	الج	با	الج	با	الج	با	الج	با
01	83	67	08	06	07	04	02	03	1٫77	1٫66
02	57	50	25	26	11	13	07	11	1٫49	1٫41
03	36	26	44	45	14	26	06	03	1٫23	1
04	66	60	26	31	04	05	04	04	1٫64	1٫57
05	54	51	32	33	11	13	03	03	1٫44	1٫39
06	85	83	10	09	02	06	03	02	1٫85	1٫78
07	49	57	36	31	11	09	04	03	1٫39	1٫49
08	63	56	19	29	15	11	03	04	1٫49	1٫46
09	52	50	31	31	06	17	11	02	1٫51	1٫33
10	28	32	31	36	40	31	01	01	0٫87	1٫01
11	28	31	40	42	26	24	06	03	1٫02	1٫07
12	51	39	29	33	16	26	04	02	1٫36	1٫13
13	70	44	21	36	09	18	00	02	1٫61	1٫26
14	58	61	19	21	18	17	05	01	1٫42	1٫44
15	39	41	45	35	10	19	06	05	1٫30	1٫23
16	49	45	28	35	25	16	06	04	1٫17	1٫30
17	49	60	37	26	14	13	00	01	1٫35	1٫47
18	60	60	20	20	18	19	02	01	1٫42	1٫41
19	35	25	38	44	23	25	04	06	1٫12	1
20	43	44	35	33	12	18	10	05	1٫39	1٫27
21	35	46	34	30	27	23	04	01	1٫08	1٫23
22	53	70	27	14	15	15	05	01	1٫4	1٫73
23	36	40	36	35	18	22	10	03	1٫2	1٫18
24	38	46	37	28	20	22	05	04	1٫18	1٫25
25	66	76	26	21	04	01	04	02	1٫64	1٫76
26	76	77	16	19	04	02	04	02	1٫75	1٫76
27	77	80	13	16	07	01	03	03	1٫72	1٫81
28	31	44	35	27	25	25	09	04	1٫06	1٫19
29	32	24	34	32	28	40	06	04	1٫04	0٫83
30	33	46	41	30	25	22	01	02	1٫08	1٫24

با : باتنة •

الج : الجزائر •

1,13	1,03	4	8	21	29	41	31	34	32	31
112	1,12	2	5	31	29	24	25	43	41	32
1,16	1,25	5	6	24	16	31	42	40	36	33
1,06	1,06	01	05	33	32	21	25	42	38	34
1,16	1,14	01	04	32	30	19	22	48	44	35
1,52	1,29	03	08	10	14	26	37	61	41	36
1,11	1,12	03	06	27	21	32	40	38	33	37
1,46	1,51	01	05	18	16	17	14	64	65	38
1,23	1,27	01	05	19	19	38	31	42	45	39
1,35	1,11	01	08	21	23	22	26	56	41	40
1,55	1,30	03	11	15	19	13	24	69	46	41
1,45	1,25	01	01	17	20	20	34	62	45	42
1,71	1,56	04	05	07	09	13	23	76	63	43
1,29	1,25	02	05	23	21	23	17	52	51	44
1,59	1,47	02	04	04	10	32	30	62	56	45
1,53	1,57	02	01	10	12	26	18	[illegible]	69	46
0,98	1,29	02	03	31	21	37	26	30	50	47
1,6	1,54	00	05	07	06	26	31	67	58	48
1,62	1,48	02	03	05	10	27	30	66	57	49
1,57	1,65	02	02	09	07	24	20	65	71	50
1,66	1,51	01	02	06	15	21	18	72	65	51
1,35	1,09	01	05	15	25	36	36	48	34	52
1,62	1,52	01	04	08	12	21	22	70	62	53
1,17	1,47	03	04	22	16	36	28	39	52	54
1,27	1,40	04	03	21	15	28	28	47	54	55
1,50	1,43	03	01	15	17	18	22	64	60	56
1,78	1,71	02	04	05	09	11	9	82	76	57
1,71	1,65	00	02	02	07	25	20	73	71	58
1,57	1,59	01	07	07	09	28	20	64	64	59
1,46	1,50	02	05	09	10	34	27	55	58	60
1,41	1,28	00	05	17	12	25	26	58	48	61
1,03	1,03	04	06	32	22	29	47	35	25	62
1,09	1,12	04	05	26	19	35	45	35	31	63
1,22	1,26	03	05	16	18	42	34	39	43	64

1,38	1,14	01	05	21	22	29	37	49	36	65
1,07	1,10	04	06	28	25	33	34	35	35	66
1,65	1,37	02	04	09	20	16	20	73	56	67
0,84	1,02	01	03	38	33	38	29	23	55	68
0,9	1,03	00	02	40	26	30	37	30	35	69
1,34	1,37	02	07	17	12	30	34	51	47	70
1,71	1,53	03	04	06	06	16	33	75	57	71
1,70	1,34	05	09	04	13	20	34	71	44	72
1,53	1,42	06	09	08	12	28	28	58	51	73
1,60	1,62	01	03	08	05	23	26	68	66	74
1,28	1,51	01	05	23	08	25	30	51	57	75
1,55	1,46	04	07	10	14	23	22	63	57	76
1,63	1,48	02	05	11	11	14	27	73	57	77
1,45	1,33	02	02	14	19	25	27	59	52	78
1,56	1,56	03	04	10	10	22	22	65	64	79
1,46	1,38	03	07	13	12	26	33	58	48	80
1,79	1,66	00	01	06	10	09	13	85	76	81
1,01	0,86	04	16	31	28	33	39	32	17	82
1,29	1,16	03	09	17	21	34	34	46	36	83
1,19	0,97	06	07	20	28	36	39	38	20	84
1,20	1,19	03	07	23	22	31	31	43	40	85
1,67	1,64	02	05	06	09	20	16	72	70	86
1,49	1,39	03	08	11	12	27	32	59	48	87
1,26	1,06	02	10	19	21	34	42	45	27	88
1,78	1,77	00	01	04	01	14	20	82	78	89

1,71	1,72	00	02	03	02	23	23	74	73	90
1,75	1,62	00	01	06	05	13	27	81	67	91
1,53	1,20	01	03	10	19	26	39	63	39	92
1,31	1,39	09	12	17	15	28	23	46	50	93
1,79	1,53	01	06	04	13	12	18	83	63	94
1,44	1,63	00	02	15	06	26	24	59	68	95
1,54	1,47	00	02	07	10	32	31	61	57	96
1,39	1,34	01	06	14	18	32	26	53	50	97
1,51	1,54	02	02	06	07	36	31	56	60	98
1,62	1,57	01	03	04	06	29	29	66	62	99
1,20	1,20	01	02	19	23	41	32	39	43	100

وبعد حساب التكرارات وحدة كل مشكلة عند كل من العينتين تم ترتيب الفقرات بحسب درجة الحدة ومجالها عند كل من العينتين كذلك .

والجدول التالي يبين ذلك بوضوح .

جدول رقم (3) يبين ترتيب فقرات الاستمارة حسب درجة الحدة ومجالها عند كل من العينتين

رقم الفقرة		ترتيب الفقرات حسب درجة الحدة		درجة الحدة		مجال كل فقرة	
الجزائر	باتنة	الجزائر	باتنة	الجزائر	باتنة	الجزائر	باتنة
01	01	06	01	1ر85	1ر85	الأول	الأول
02	02	01	27	1ر77	1ر81	=	الثاني
	03	89	81	1ر77	1ر79	الخامس	الخامس
04		26	94	1ر75	1ر79	الثاني	=
05	05	27	89	1ر72	1ر78	=	=
		90	06	1ر72	1ر78	الخامس	الأول
07		57	57	1ر71	1ر78	الثالث	الثالث
08	08	81	25	1ر66	1ر76	الخامس	الثاني
09		58	26	1ر65	1ر76	الثالث	=
	10	50	91	1ر65	1ر75	=	الخامس
11	11	04	22	1ر64	1ر73	الأول	الثاني
	12	25	90	1ر64	1ر71	الثاني	الخامس
		86	58	1ر64	1ر71	الخامس	الثالث
14		95	71	1ر63	1ر71	=	الرابع
15		91	43	1ر62	1ر71	=	الثالث
	16	74	7:2	1ر62	1ر70	الرابع	الرابع
17	17	13	86	1ر61	1ر67	الأول	الخامس
18	18	59	51	1ر59	1ر66	الثالث	الثالث
19	19	46	67	1ر57	1ر65	=	الرابع
	20	99	77	1ر57	1ر63	الخامس	=
21	21	43	99	1ر56	1ر62	الثالث	الخامس
		79	49	1ر56	1ر62	الرابع	الثالث
23		98	53	1ر54	1ر62	الخامس	=

الرابع	الثالث	1ر60	1ر54	74	48	24	
الثالث	الرابع	1ر60	1ر53	48	71		25
=	الخامس	1ر59	1ر53	45	94	26	
الثالث	الثالث	1ر57	1ر52	59	53	27	27
=	=	1ر57	1ر51	50	51		28
الأول	الرابع	1ر57	1ر51	04	75		
الرابع	الثاني	1ر56	1ر51	79	38	30	
الثالث	الأول	1ر55	1ر51	41	09	31	
الرابع	الثالث	1ر55	1ر50	76	60		32
الخامس	الأول	1ر54	1ر49	96	08	33	33
الثالث	=	1ر53	1ر49	46	02	34	
الخامس	الرابع	1ر53	1ر48	92	77		35
الرابع	الثالث	1ر53	1ر48	73	49		
الثاني	الخامس	1ر52	1ر47	36	96	37	37
الخامس	الثالث	1ر51	1ر47	98	45	38	
الثالث	الرابع	1ر50	1ر46	56	76	39	39
الخامس	الأول	1ر49	1ر44	87	05	40	40
الأول	الثالث	1ر49	1ر43	07	56		41
=	الرابع	1ر47	1ر42	17	73	42	42
الثاني	الأول	1ر46	1ر42	38	14	43	
الثالث	=	1ر46	1ر42	60	18		
الرابع	الثاني	1ر46	1ر40	80	22		45
الأول	الثالث	1ر46	1ر40	08	55		
الثالث	الأول	1ر45	1ر39	42	07	47	47
الرابع	الخامس	1ر45	1ر39	78	87		
الخامس	=	1ر44	1ر39	95	93	49	

الأول	الرابع	1ر44	1ر38	14	80		50
الرابع	الثالث	1ر41	1ر37	61	54	51	51
الأول	الرابع	1ر41	1ر37	18	67		
=	=	1ر41	1ر37	02	70		
الخامس	الأول	1ر39	1ر36	97	12	54	54
الأول	=	1ر39	1ر35	05	17		55
الثاني	=	1ر35	1ر34	40	20	56	56
الرابع	الرابع	1ر34	1ر34	70	72	57	
الثالث	الخامس	1ر33	1ر34	52	97	58	
الأول	الرابع	1ر33	1ر33	09	78		59
الخامس	الأول	1ر31	1ر30	93	15	60	60
الأول	الثالث	1ر30	1ر30	16	41	61	
الثالث	الثاني	1ر29	1ر29	44	36	62	62
الخامس	الثالث	1ر29	1ر29	83	47		
الرابع	الرابع	1ر28	1ر28	75	61	64	64
=	الثاني	1ر28	1ر27	65	39		65
الثالث	الرابع	1ر27	1ر26	55	64	66	66
الأول	الثالث	1ر27	1ر25	300	42		67
الخامس	=	1ر26	1ر25	88	44	68	
الأول	الأول	1ر26	1ر23	13	03		69
الثاني	الثاني	1ر25	1ر21	24	33	70	70
=	=	1ر24	1ر20	30	23	71	71
=	الخامس	1ر23	1ر20	21	92	72	
الأول	=	1ر23	1ر20	15	100		
الثاني	=	1ر23	1ر19	39	85		74

الرابع	الثاني	1٫22	1٫18	64	24	75	75
الخامس	الأول	1٫20	1٫17	85	16	76	76
=	الخامس	1٫20	1٫16	100	83		77
الثاني	الثاني	1٫19	1٫14	28	35	78	78
الخامس	الرابع	1٫19	1٫14	84	65		
الثاني	الثاني	1٫18	1٫12	23	32	80	80
الثالث	الرابع	1٫17	1٫12	54	63	81	
الثاني	الثاني	1٫16	1٫12	35	37	82	
=	الأول	1٫16	1٫12	33	19		
=	الثاني	1٫13	1٫11	31	40	84	84
الأول	الرابع	1٫13	1٫10	12	66		85
الثاني	الثالث	1٫12	1٫09	32	52	86	86
=	الثاني	1٫11	1٫08	37	30	87	87
الرابع	=	1٫09	1٫08	63	21	88	
الأول	=	1٫07	1٫06	11	28	89	89
الرابع	الخامس	1٫07	1٫06	66	88		
الثاني	الثاني	1٫06	1٫06	34	34	91	
الرابع	=	1٫03	1٫04	62	29	92	92
الأول	الرابع	1٫01	1٫03	10	62	93	93
الخامس	الثاني	1٫01	1٫03	82	31	94	
الأول	الرابع	01	1٫03	03	69	95	
=	الأول	01	1٫02	19	11		96
الثالث	الرابع	0٫98	1٫02	47	68	97	
الرابع	الخامس	0٫90	0٫97	49	84	98	98
=	الأول	0٫84	0٫87	68	10	99	99
الثاني	الخامس	0٫83	0٫86	29	82	100	100

جدول رقم (4) يبين ترتيب مجالات الاستمارة وفقرات كل مجال حسب درجة الحدة .

ترتيب الفقرات	المجال الأول		المجال الثاني		المجال الثالث		المجال الرابع		المجال الخامس	
	الج	با	الج	با	الج	با	الج	با	الج	با
01	06	01	26	27	57	57	74	71	89	81
02	01	06	27	25	58	58	79	72	90	94
03	04	04	25	26	56	43	71	67	81	89
04	13	07	38	22	59	51	75	77	86	91
05	09	17	22	36	46	49	77	74	95	90
06	08	08	36	38	43	53	76	79	91	86
07	02	14	39	40	48	48	73	76	99	99
[illegible]	05	18	33	24	35	45	80	73	98	96
[illegible]	14	02	23	30	51	59	66	80	94	92
10	18	05	24	21	60	50	67	78	96	98
11	07	09	35	29	49	41	70	61	87	87
12	12	16	32	28	45	46	72	70	93	95
13	17	20	37	23	56	56	78	75	97	97
14	20	13	40	35	55	60	61	65	92	93
15	15	15	30	33	44	42	64	64	100	83
16	03	12	21	31	41	52	65	63	85	88
17	16	11	28	32	47	44	63	66	83	85
18	19	10	34	37	42	55	62	62	88	100
19	11	03	29	34	44	54	69	69	84	84
20	10	19	31	29	52	47	68	68	82	82
	متوسط الحدة	متوسط الحدة	منخفض الحدة	منخفض الحدة	مرتفع الحدة	مرتفع الحدة	منخفض نسبيا	متوسط نسبيا	مرتفع الحدة	مرتفع الحدة

وبعد ترتيب فقرات الاستمارة بحسب درجة الحدة عند كل من الفئتين كما هو مبين في الجدول رقم (3) ثم ترتيب فقرات كل مجال بحسب درجة الحدة عند كل من الفئتين كما هو مبين في الجدول رقم ( ) وذلك حتى نتمكن من معرفة المجالات الأكثر حدة في مواجهة الاصلاح التربوي .

وبعد استخلاص النتائج الاحصائية وترتيبها وفقا لمقتضيات أهداف البحث نحاول في هذا الجزء التالي أن نتناول نتائج تطبيق الاستمارة بالعرض والتحليل حتى نتمكن من معرفة المشكلات الأكثر حدة وأبعادها التربوية في مختلف مجالات الفقرات الواردة ذكرها في الصفحات السابقة .

أولا : التجهيزات والهياكل والوسائل التربوية وظروفها المختلفة .

يتبين لنا من الجدول السابق المتعلق بترتيب درجات الحدة لمختلف فقرات الإستمارة أن هذا المجال يحتوي على مجموعة من المشكلات الحادة التي تواجه الاصلاح التربوي الشامل على مستوى التطبيق في المدرسة الأساسية المتعددة التقنيات سواء بالنسبة الى نتائج تطبيق الاستمارة في مدينة الجزائر أو في مدينة باتنة ويمكن توضيح ذلك كالتالي :

فبالنسبة لعينة مدينة الجزائر قد أوضحت أن من المشكلات التي بلغت أكثر حدة في هذا المجال هي الفقرة السادسة (عدم توافر المخابر وتجهيزاتها ... الخ) حيث بين 85 معلم بأنها مشكلة رئيسية ، و10 من المعلمين اعتبروها بأنها مشكلة ثانوية واعتبرها 2 من المعلمين بأنها ليست مشكلة ولم يوضح 3 من المعلمين رأيهم في ذلك . وقد جاء ترتيب الفقرة من حيث درجة الحدة بالنسبة لعينة الجزائر هي الأولى اذ بلغت حدتها 85ر 1 أي أنها من المشكلات الرئيسية ذات الحدة المرتفعة جدا، وتدل هذه النتيجة على أن معظم المعلمين من العينة المختارة من مدينة الجزائر اعتبروها من المشكلات الرئيسية ذات الحدة المرتفعة جدا في هذا المجال وبل تفوق في حدتها كل المشكلات الواردة في فقرات الاستمارة . في حين نجد أقل المشكلات حدة في هذا المجال هي الفقرة 10 (التجهيزا

المدرسية الأساسية كالواولات . . . الخ) حيث بين 28 معلما بأنها مشكلة رئيسية و31 من المعلمين اعتبروها بأنها مشكلة ثانوية ، واعتبرها 40 من المعلمين بأنها ليست مشكلة ، ولم يجب عنها معلم واحد . وقد جاء ترتيبها من حيث درجة الحدة 99 وبذلك حدتها لم تتجاوز نسبة حدتها حدود 0,87 وهي بذلك تعتبر من الفقرات الأدنى حدة بالنسبة لأفراد عينة الجزائر وتدل هذه النتيجة على أن معظم أفراد عينة مدينة الجزائر اعتبروها بأنها ليست مشكلة .

ولما كان هذا المجال منتشر الحدة بين أعلى درجات الحدة كما هو الشأن بالمنسبة للفقرات (1 ، 4 ، 13 ، 9 ، 8 ، 2 ، 5 ، 14 ، 7) التي تقع كلها في مجال 50 الأوائل بالنسبة لترتيب فقرات الاستمارة ، وبين الأقل حدة كما هو الشأن بالنسبة للفقرات العشرة الباقية التي تقع كلها في مجال مابعد الخمسين الأوائل في ترتيب فقرات الاستمارة ، ومن ثمة فقد اعتبرناه متوسط الحدة بالنسبة لعينة مدينة الجزائر .

أما بالنسبة لعينة مدينة باتنة، فقد أوضحت أم من المشكلات التي بلغت أكثر حدة في هذا المجال هي الفقرة الأولى (ضيق الاقسام الدراسية وكثرة عدد التلاميذ في القسم أدى الى صعوبة التحكم في عملية التدريس) . حيث بين 87 معلما بأنها مشكلة رئيسية و 6 من المعلمين اعتبروها بأنها مشكلة ثانوية ، واعتبرها 4 من المعلمين بأنها ليست مشكلة ، ولم يجيبوا عنها 3 من المعلمين ، ولذلك بلغت درجة حدتها 1,85 وقد جاء ترتيب هذه الفقرة من حيث درجة الحدة بالنسبة لعينة مدارس مدينة باتنة هي الأولى ، وبالنسبة لعينة مدارس مدينة الجزائر فقد جاءت هذه الفقرة هي الثانية من حيث درجة الحدة اذ بلغت حدتها 1,77 ومن ثمة فهي من المشكلات الرئيسية ذات الحدة المرتفعة جدا . وتدل هذه النتائج على أن معظم المعلمين من العينة المختارة اعتبروها من المشكلات الرئيسية ذات الحدة المرتفعة جدا في هذا المجال وبن تفوق كل فقرات الاستمارة من حيث درجة الحدة بالنسبة لعينة مدينة باتنة

في حين نجد أن أكثر المشكلات حدة في هذا المجال بالنسبة لعينة مدينة باتنة هي الفقرة 3 ، الفقرة 19 . فبالنسبة للفقرة 3 (ارتفاع نسبة الرسوب والاعادة أثر كثيرا على اكتضاض الاقسام الدراسية بالتلاميذ) فقد أوضح 26 معلما بأنها مشكلة رئيسية ، وبين 45 معلما بأنها مشكلة ثانوية واعتبرها 26 معلما بأنها ليست مشكلة ولم يوضح 3 من المعلمين رأيهم فيها وقد جاء ترتيبها من حيث درجة الحدة 95 بالنسبة لترتيب جميع فقرات الاستمارة ولذلك فهي من الفقرات الأدنى حدة . وبالنسبة للفقرة 19 (الأبنية المدرسية القديمة لا تتناسب والتفسير التربوي الجديد) فقد أوضح 25 معلما بأنها مشكلة رئيسية واعتبرها 44 معلما بانها مشكلة ثانوية ، واجاب عنها 25 معلما بأنها ليست مشكلة ولم يوضح 6 من المعلمين رأيهم فيها وقد بلغت حدتها 1 وجاء ترتيبها من حيث درجة الحدة 95 في ترتيب فقرات الاستمارة من حيث درجة الحدة ، ولذلك فهي من الفقرات الأدنى حدة وتدل هذه النتيجة على أن معظم أفراد عينة مدارس مدينة باتنة اعتبروا أن الفقرة 3 و 19 ليست من المشكلات الحادة ، ويلاحظ أن فقرات هذا المجال بالنسبة لعينة مدينة باتنة تنتشر فقراته بين أعلى حدة كما هو الشأن بالنسبة للفقرات 6 ، 4 7 ، 17، 8 ، 14 التي تقع كلها في مجال الخمسين الأوائل في ترتيب الفقرات وبين الفقرات الأقل حدة كما هو الشأن بالنسبة لباقي فقرات هذا المجال التي تنتشر أكثر في مجال مابعد الخمسين الأوائل . ولما كان هذا المجال تنتشر فقراته من حيث درجة الحدة بين 1 الصحيح وبين 1,85 وهي أعلى حدة في ترتيب فقرات الاستمارة فقد اعتبرناه متوسط الحدة بالنسبة لعينة مدارس مدينة باتنة كما هو الشأن عند عينة مدارس مدينة الجزائر وذلك للتقارب الملحوظ في درجات الحدة بينهما .

وبتحليل ماسبق ذكره في هذا المجال أن المدرسة الأساسية من حيث هي تنظيم تربوي جديد تتطلب اعادة تغيير الوسيلة التربوية تغييرا يتناسب ويواكب

التغييرات النوعية للمضمون التعليمي والتربوي ؛ اذ أن التحصيل الجيد للبرامج التربوية المختارة يتوقف الى حد كبير على مجموعة من الوسائل الضرورية والتي تكون أكثر ملاءمة للنوعية التربوية ، باعتبارها وسائط تربوية يستعان بها لاحداث عملية التعلم ، كالمعلم والمدرسة والكلمة والكتاب والسبورة والشريحة والفلم والخريطة والمجسمات وأجهزة ميكانيكية وكهربائية والأدوات الخشبية وغيرها من الأدوات لتسهيل عملية التحصيل وتثبيت المعلومات النظرية والتدريب على الأنشطة اليدوية والخبرات المهنية . فالوسائل التربوية بمختلف أنواعها تتوقف فعاليتها على مدى ملاءمتها للمضمون التربوي المعتمد في التغيير الجديد . فالمنظومة التربوية التقليدية تعتمد أساسا على الكتاب المدرسي والمعلم وطريقة الالقاء ، بخلاف المدرسة الأساسية الجديدة ، فبحكم اتجاهها العلمي والتكنولوجي ، فانها تقوم أساسا على تعليم متعدد التقنيات وبداغوجيا نشطة وتدريب مكثف على العمل اليدوي المنتج ، الأمر الذي يدعو الى ضرورة استخدام وسائل علمية وتكنولوجية أكثر تطورا ، وأصبح الاعتماد على الكتاب المدرسي والطرق التربوية التقليدية لا يتناسب التغيير التربوي الجديد ، كما يؤثر على فعالية المضمون التربوي تأثيرا سلبيا .

واذا كانت السياسة التربوية الجديدة قد سخرت جهود هما لتغيير المضمون التربوي من حيث محتواه العلمي، ومحاولة توفير الكتاب المدرسي وما يصاحبه من وسائل وأدوات مدرسية بسيطة فان ذلك مازال يكتنفه كثير من النقص حسب ظهورها في السوق وما توحي اليه اجابات العينة المختارة . كما أنها مازالت في حاجة الى تكييف وفقا لمتطلبات العمل التربوي النوعي، ذلك فضلا عما تعانيه المدرسة من قلة وسائل التشغيل ، وافتقارها الى الآلات الميكانيكية والكهربائية البسيطة ونقص أدوات القياس والموازين والمكابل وبل حتى الكتاب المدرسي والمذكرات الوزارية مع قلتها لا تصل الى كثير من المدارس في وقتها المحدد فكثير من المعلمين الذين

يحاولون تجاوز هذه المشكلات بمساعيهم الشخصية ، وذلك باقتناء بعض الأدوات المدرسية وبعض الآلات البسيطة اللازمة للانشطة التعليمية من السوق ان وجدت ، وهو الأمر الذي يشكل خطورة بالغة على المبادئ والأهداف التعليمية للمدرسة الأساسية ولاسيما في الطورين الأول والثاني حسب مايذكره بعض المعلمون من أفراد العينة أثناء مقابلتهم .

أما فيما يتعلق بالبنايات المدرسية ، فعلى الرغم من المجاولات الجارية الجادة لاستيعاب أكبر عدد ممكن من التلاميذ الاأن نمط المدارس القديمة أصبح لايتناسب التغيير التربوي الجديد ، مما شكل عدة صعوبات في تطبيق النموذج التربوي الحديث . فاستهداف النوعية التربوية في التغيير التربوي الجديد لا يمكن بلوغها في ظروف الاكتظاظ المدرسي الذي أصبح عائقا كبيرا أمام أية محاولة مهما كانت جادة لبلوغ النوعية التربوية المنشودة ، فالمعلمون يواجهون صعوبات حتى على مستوى ضبط سلوكات التلاميذ داخل القسم ولا يستطيع أن يتعامل مع عدد يفوق في كثير من الأحيان 45 تلميذا في القسم الواحد، ولا سيما في تبني الطرق التربوية الحوارية التي تتطلب المعاملة مع التلاميذ فرادى وجماعات .

كما أن تصميم القسم الدراسي وفقا لمعيار قدرة الاستيعاب وحده لا يكفي مع التغيير التربوي الجديد ، فالأنشطة التربوية الجديدة تتطلب وسائل تربوية أخرى تكون أكثر تطورا كالآلات الميكانيكية ووسائل التشغيل اليدوي بكل أنواعها والآلات الكهربائية وأدوات التجريب . . . الخ الى جانب القسم الدراسي وما يتضمنه من تجهيزات تقليدية كالسبورة والكتاب المدرسي والطاولات والمقاعد ، كما تحتاج المضامين التربوية الجديدة الى تصميم القسم الدراسي على الأسس التربوية التعليمية المناسبة للتغيير الجديد كقلة الاكتظاظ المدرسي وما يتطلبه التدريس الجماعي من وسائل تربوية وتنظيم للقسم الدراسي تنظيما يسمح بالتدريس الجماعي

وما يتطلبه التعليم الفردي من توافر الوسائل الفردية ... الخ كما يتطلب في تصميم القسم الدراسي الأخذ بعين الاعتبار الظروف الفيزيقية الجيدة كالتسخين والتهوئة ، وكذلك مجاري المائية ودورات المياه وكل وسائل النظافة ... الخ فكثير من الأقسام الدراسية في التعليم الأساسي بجميع أطواره يفتقد الى الحد الأدنى من هذه المتطلبات الضرورية وقد شكل ذلك صعوبة في تحقيق الأهداف التربوية القريبة منها والبعيدة وتعيش ملحقات التعليم الأساسي لا سيما في القرى والأرياف صعوبات حادة في ذلك أكثر من المدن والمناطق الحضرية كما تعيش مدارس التعليم الأساسي في المدن صعوبات في عزل الضجيج أكثر من المناطق الريفية لعدم توافرها على وسائل عزل الضجيج كما يعاني الاصلاح التربوي الجديد -كما تشير الى ذلك اجابات المعلمين من قلة المرافق الضرورية المناسبة للتغيير التربوي الجديد ، فالجانب التطبيقي الذي يتطلب ابتداء من خبرة عملية خاصة للمعلم الى توفير الملاحق الضرورية للمدرسة الأساسية كالحدائق والمساحات الخضراء وورشات للعمل ومخابر علمية متنوعة وملاعب وقاعات خاصة لممارسة النشاطات الرياضية والمسرحية والسنمائية الى آخر مايتطلبه التعليم البولتقني من مرافق ضرورية بوسائلها وتجهيزاتها التربوية ، فهذه المرافق تكاد تكون في معظم مناطق الوطن ولا سيما الريفية منها منعدمة الا فيما يتعلق بمدارس المدن الكبرى التي تعاني هي الأخرى من نقص شديد في التجهيزات بهذه المرافق وان وجدت بعض هذه المرافق كالملاعب والقاعات الرياضية والمسرحية وبعض الأنشطة الثقافية فهي عادة ما تكون تابعة لقطاعات أخرى يصعب على ادارة المدارس الأساسية استعمالها لغياب علاقات التعاون بين المدارس والمؤسسات الاجتماعية الأخرى .

ذلك اضافة الى ماتعانيه المدارس الأساسية من نقص في المراجع الضرورية العلمية منها والأدبية والدراسات الوطنية المنشورة في مختلف مجالات العلوم والمعارف

أو حتى الدراسات المتعلقة بالنشاطات الوطنية في مختلف مجالات الحياة . كما تعاني معظم المدارس من انعدام المكتبات وقلة الكتب الخاصة للأطفال من حيث عددها ونوعيتها سواء فيما يوزع ويستعمل داخل المدارس أو ماهو منشور في السوق الوطنية الأمر الذي يفرض اعتماد المعلم الكلي للمذكرات الوزارية و والالتزام بها .

كما تعاني المدارس الأساسية كما توحي الى ذلك اجابات العينة من نقص شديد في المرافق الصحية ووسائل العلاج والظروف الوقائية كالتغذية الجيدة والنظافة . . . الخ، فكل هذا النقص يؤدي حتما الى اضعاف مستوى الفعالية المطلوبة في التغيير التربوي الجديد .

وفي ظل هذه الظروف الصعبة التي يعاني منها التغيير التربوي على مستوى مرحلة التعليم الأساسي من نقص شديد في الوسائل والتجهيزات التربوية الضرورية داخل المدارس ، تفتقر مدارس التعليم الأساسي الى صيغة ملائمة التي تربطها بالمحيط الاجتماعي والاقتصادي والسياسي كافتقارها الى صياغة تشريع قانوني الذي يحدد في ظل علاقة المدارس الأساسية بالمحيط لممارسة التطبيقات التربوية داخل المؤسسات الصناعية والتجارية ومختلف النشاطات الوطنية ذات الصبغة الانتاجية أو الثقافية أو السياسية أو الادارية . كل ذلك جعل الميدان التطبيقي للمضمون التربوي داخل المدارس الأساسية من الأمور المتعذرة ، الا فيما يتعلق ببعض النشاطات البسيطة .

وخلاصة ماتقدم ذكره في هذا المجال هو أن التغييرات التربوية الجارية على مستوى المرحلة الأساسية من التعليم النظامي قد اقتصرت على محاولة تعميم التعليم المتوسط واحداث تغيير أساسي في المضامين التعليمية ، وبقيت الاجراءات المتعلقة لتوفير الوسائل الضرورية لذلك تعاني من نقص شديد ، فما الاعداد المادي الكمي لعناصر التعليم لم يكن في مستوى النوعية التربوية المطلوبة وأصبحت بذلك عملية التغيير التربوي ليست الا عملية حشد لأكبر عدد ممكن من

التلاميذ للتعليم لمدة تسع سنوات متواصلة والتساوي في مقدار التعلم وكمية المعلومات التي كثيرا ما كانت نظرية لافتقار معظم المدارس للوسائل التطبيقية كما تفتقر المدارس من حيث التخطيط المدرسي الى صورة واضحة للخريطة المدرسية التي فيها تحدد نوعية الهياكل المدرسية ومرافقها الضرورية لممارسة النشاطات التربوية ، كما تحدد فيها أيضا نوعية التجهيزات المدرسية اللازمة ، ذلك بجانب تحديد شبكة العلاقات الخارجية للمدارس الأساسية ؛ فقد تركت المدارس الاساسية - رغم إستقلالها المالي - موكولة في معظم الحالات الى تصرف المجالس البلدية الأمر الذى جعل مصالح المدارس الأساسية ولا سيما مايتعلق بمشاريع البناء والتجهيزات المدرسية ضحية التأججات العاطفية والنزعات القبلية والمصالح الانتخابية في غياب خريطة مدرسية واضحة تحدد النمط الذى يناسب المدارس الأساسية المعاصرة وفقا للمنظومة التربوية الجديدة .

فهذه الظروف الصعبة التي تعيشها مدارس اليوم في ظل التغيير التربوي الجديد ويعاني منها المشرفون التربويون على مختلف المستويات تعد من أهم الصعوبات التي يعاني منها الاصلاح التربوي الجديد ، ومن شأنها أن تؤثر على الأهداف المنتظرة تأثيرا سلبيا ولذلك فالأمر يتطلب الاسراع في تجاوز هذه الصعوبات المادية الفنية وايجاد صيغ ملائمة لتخفيف من حدة المشكلات المحلية التي تعاني منها المدارس الأساسية في صيغتها الحالية ، اذ أن الجوانب المادية من أساسيات التغيير التربوي لاستحداث فعالية تربوية ايجابية في مدارسنا .

ثانيا : المجال الثاني : البرامج والمحتويات والطرق التربوية .

ويحتوي هذا المجال على عشرين فقرة تبدأ من الفقرة 21 الى الفقرة 40 ومن المشكلات التي بلغت أعلى حدة في هذا المجال بالنسبة لعينة مدارس مدينة الجزائر هي الفقرة 26 (قلة التطبيقات الميدانية للمعارف النظرية أدى

الى عجز التلاميذ في كثير من الأحيان في استغلال المعارف النظرية في الميدان العلمي) . حيث بين 76 معلما بأنها مشكلة رئيسية ، وبين 16 معلما بأنها مشكلة ثانوية ، واعتبرها 4 من المعلمين بأنها ليست مشكلة ولم يوضح 4 من أفراد العينة رأيهم فيها . وقد بلغت درجة حدتها 1,75 وجاء ترتيبها من حيث درجة الحدة بالنسبة لعينة الجزائر 4 أي أنها من المشكلات الرئيسية ذات الحدة المرتفعة وبالنسبة لعينة مدارس مدينة باتنة جاءت هي التاسعة أي أنها من المشكلات الرئيسية ذات الحدة المرتفعة أيضا . وتدل هذه النتيجة على أن معظم المعلمين اعتبروها بأنها مشكلة رئيسية بالنسبة لهذا المجال وبالنسبة لكل فقرات الاستمارة .

وفي حين نجد أن أقل المشكلات حدة في هذا المجال بالنسبة لأفراد عينة مدينة الجزائر هي الفقرة 31 (ضعف العلاقة بين المواد الدراسية والبرامج وبين مختلف المنتجات والنشاطات المحلية والوطنية) حيث أوضح 32 معلما بأنها مشكلة رئيسية ، وبين 31 معلما بأنها مشكلة ثانوية واعتبرها 29 معلما بأنها ليست مشكلة ولم يوضح 8 من المعلمين رأيهم فيها . وقد بلغت حدتها 1,03 وجاء ترتيبها من حيث درجة الحدة 93 من مجموع 100 ، أي أنها من المشكلات ذات الحدة المنخفضة ، وجاء ترتيبها بالنسبة لعينة مدينة باتنة 84 اذ بلغت حدتها 1,13 أي أنها من المشكلات ذات الحدة المنخفضة أيضا وتدل هذه النتيجة على أن معظم المعلمين اعتبروها بأنها من المشكلات الأقل حدة في هذا المجال .

ولما كانت فقرات هذا المجال تنتشر أكثر مابعد الخمسين الأوائل كما هو الشأن بالنسبة للفقرات 40 ، 36 ، 39 ، 33 ، 23 ، 24 ، 35 ، 32 ، 37 ، 30 ، 21 ، 28 ، 34 ، 29 ، 31 وتنتشر باقي الفقرات وعددها 5 فقرات فقط في مجال الخمسين الأوائل . اعتبرناه من المجالات ذات الحدة المنخفضة .

أما بالنسبة لعينة مدينة باتنة فقد أوضحت أن من المشكلات التي بلغت أكثر حدة

في هذا المجال هي الفقرة 27 (قلة التطبيقات الميدانية للمواد العلمية والطبيعية يؤدي الى صعوبة تحقيق أهداف المنظومة التربوية في التوجيه التقني) . حيث بين 80 معلما بأنها مشكلة رئيسية وأوضح 16 معلما بأنها مشكلة ثانوية واعتبرها معلم واحد بأنها ليست مشكلة ولم يوضح 3 من المعلمين رأيهم فيها وقد بلغت حدتها 1,81 وجاء ترتيبها من حيث درجة الحدة 2 أي أنها من المشكلات الرئيسية ذات الحدة المرتفعة . وبالنسبة لأفراد عينة مدينة الجزائر فقد بلغت حدتها 1,78 وهي الخامسة في الترتيب من حيث درجة الحدة أي أنها من المشكلات الرئيسية ذات الحدة المرتفعة جدا، وتدل هذه النتائج على أن معظم المعلمين اعتبروها من المشكلات الرئيسية بالنسبة لهذا المجال أو بالنسبة لكل فقرات الاستمارة .

في حين نجد أقل المشكلات حدة في هذا المجال بالنسبة لرأي أفراد عينة مدارس مدينة باتنة هي الفقرة 29 (طغيان النزعة الحسية والاعتماد على التشغيل اليدوي والتدريبات المهنية أدى الى صعوبة تجريد المفاهيم في أذهان التلاميذ) . حيث يبين 24 معلما بأنها مشكلة رئيسية ، وأوضح 32 معلما بأنها مشكلة ثانوية واعتبرها 40 معلما بأنها ليست مشكلة ولم يجب عنها 4 من المعلمين . فقد بلغت حدتها 0,83 ، وجاء ترتيبها من حيث درجة الحدة 100 أي أنها آخر فقرة من الفقرات الاستمارة من حيث درجة الحدة وبالتالي اعتبرت بأنها ليست مشكلة بالنسبة لعينة أفراد مدينة باتنة ، وبالنسبة لأفراد عينة مدينة الجزائر فقد بلغت حدتها 1,04 وجاء ترتيبها 92 وبالتالي أعتبرت كذلك بأنها ليست مشكلة . وتدل هذه النتائج على أن معظم المعلمين سواء بالنسبة لعينة مدينة باتنة أو مدينة الجزائر اعتبروها بأنها ليست مشكلة في هذا المجال أو بالنسبة لكل فقرات الاستمارة .

ولما كانت فقرات هذا المجال بالنسبة لأفراد عينة مدارس مدينة باتنة تنتشر أكثر في مجال مابعد الخمسين الأوائل من حيث ترتيبها في درجات الحدة كما هو مبين

من الفقرات 40 ، 24 ، 30 ، 21 ، 39 ، 28 ، 23 ، 35 ، 33 ، 31 ، 32 ، 37 ، 34 ، 29 ، وباقي فقرات هذا المجال وعددها 6 فقرات فقط منتشرة في مجال الخمسين الاوائل فقد اعتبرناه من المجالات ذات الحدة المنخفظة ،كما هو الشأن بالنسبة لافراد عينة مدينة الجزائر نظرا لتقارب النتائج بينهما .

وتفسير ماتقدم ذكره من النتائج الاحصائية في هذا المجال هو أن البرامج والطرق التربوية التى تعد من صميم العملية التعليمية قد حضيت باهتمام كبير واحتلت المكانة المرموقة في التغيير التربوى الجديد ؛وذلك باستخدام مناهج ومضامين تعليمية جديدة ترتكز أساسا على صيغة التعليم المتعدد التقنيات ،وهي من أحدث الصيغ التعليمية المعاصرة كما سبق ذكر، ذلك في الفصل الثالث من هذه الدراسة .

غير أن استحداث هذا النوع من التعليم وما يتضمنه من مفاهيم جديدة ومسائل تربوية متطورة وطرق تربوية حديثة تستدعي أساليب وطرق ووسائل تربوية مناسبة وملائمة للاصلاح التربوى الجديد .

ولما كان التغيير التربوى يكتنفه كثيرا من النقص من حيث الاعداد المادى والكمي للوسائل والتجهيزات التربوية كما سبق أن أوضحنا ذلك في تحليل نتائج المجال الأول ،فان ذلك قد أثر تأثيرا بالغا على الأهداف المرتقبة من هذا النوع من التعليم وما يحتويه من مضامين جديدة ،فنقص الوسيلة التربوية قد أدى بالضرورة الى نقص أساسي في التكامل في عملية بناء البرامج التعليمية والأنشطة التربوية ،سواء مايتعلق بتكامل المواضيع الدراسية للمادة الواحدة أو تكامل المواد الدراسية المختلفة أو ما يتعلق بالأنشطة التربوية الأخرى . لأن الوسائل التربوية التى تحقق ذلك على المستوى التطبيقي ناقصة وبل منعدمة في كثير من الحالات كما تشير الى ذلك نتائج الاستمارة ، ولذلك أدى قلة التطبيقات الميدانية الى حدوث فجوة بين الجوانب النظرية والجوانب التطبيقية للعملية التعليمية والتربوية .

ولا شك أن المفاهيم الجديدة للتعليم تقتضي تغيير خبرة المعلم التي تعتمد أساسا على خبرات قديمة تلائم البرامج التقليدية من حيث الطرق والوسائل التربوية ، وتتنافى في الوقت نفسه مع المضامين التعليمية الجديدة وما تحتويه من معلومات تكنولوجية ووظيفية واجتماعية جديدة ؛ فالمعلم ذو الخبرة القديمة لا يستطيع مواكبة التغيير التربوي الجديد الذي يتطلب أساليب جديدة في المعاملة مع المضامين التعليمية الجديدة . في الوقت الذي كانت فيه المحاولات الرامية لتغيير خبرة المعلم القديمة أو تطويرها على الأقل لم تكن جادة وبقيت محصورة - في معظم الحالات - في دورات تدريبية روتينية متقطعة . ومن ثمة نشأ التناقض بين ماألفه المعلم من طرق تربوية ومناهج تعليمية قديمة وبين مايتضمنه التغيير الجديد من أساليب وطرق تعليمية حديثة . كل ذلك جعل المعلم في حالة منفذ لما لا يستطيع ادراكه ولا يستطيع التعامل معه بفعالية ، وقد انعكس ذلك على الطابع العام الأساليب والطرق التربوية التي تعتمد على الحوار انعكاسا سلبيا فتطبيق الطريقة الحوارية بأساليبها الفردية والجماعية وربط المواضيع والمواد الدراسية ببعضها وابراز تكامل الخبرة النظرية والمعرفة بالخبرة العملية ، وربط المعلومات المدرسية بالحياة الاجتماعية خارج المدرسة وتأبين الأساليب الفعالة التي تثير اهتمامات التلاميذ ، والمشاركة الايجابية في انجاز الدروس . فكل ذلك يتوقف الى حد كبير على مهارة المعلم ومدى فعالية أساليبه في تنظيم عطية التعلم . ولما كان ذلك يكتنفه كثير من النقص سواء من الناحية المعرفية النظرية أو من الناحية التطبيقية جعل البرامج التربوية الحديثة في حالة ضعف من الناحية الفاعلية التربوية . ومن ثم تأتي ضرورة الاستعجال لتغيير ثقافة المعلم وتدريبه على الأساليب والطرق التربوية الحديثة وفقا لمتطلبات المضامين التعليمية الجديدة على مستوى التعليم الأساسي . كما أن اعتماد البرامج التربوية على ربط المعلومات والمعارف النظرية بالواقع الاجتماعي

والمادي في الوقت الذي تفتقر فيه المدرسة لأبسط الأشياء والوسائل المناسبة التي تعكس حقا هذا المحيط الاجتماعي والمادي المحلي للطفل، يعد ذلك من صعوبات تطبيق المدرسة الأساسية في صيغتها الجديدة؛ ذلك أن ربط المعلومات النظرية بالممارسات اليومية والخبرات المهنية والفنية المنتجة والتي تقع في نطاق المحيط البيئي للتلاميذ، ليست عملية تقنية أو فنية تقتصر على احضار عالم الأشياء وصياغة أنماط السلوك الاجتماعي وحده بقدر ما هي عملية منهجية تستلزم عملية اختيار المادة التعليمية وانتقائها انتقاء جيدا بحيث تخدم فعلا أهدافها وأغراضها البعيدة والقريبة، وتفاديا لنقل الجوانب السلبية والخبرات الضارة الى المدرسة، فاقتناء الخبرات والمعلومات المعرفية ذات الجوانب التاريخية مثلا ليس بالأمر السهل في ظروف مازالت كتابة التاريخ ونشر الحوادث التاريخية التي تعكس تطور الحركة الاجتماعية للجزائر لم تستقر بعد (1) ومن ثمة يواجه كل من واضعي البرامج التربوية والمعلمين باعتبارهم المباشرين في تطبيقها صعوبات في كيفيات ربط المادة الدراسية بالواقع الاجتماعي لنقص الدراسات والمراجع العلمية التي تفي بذلك. كما أن تركيز البرامج التربوية في اثارة اهتمامات التلاميذ على الأشياء المحسوسة وحدها بحجة أن الأطفال يميلون في ألعابهم الى عالم الأشياء وحده ولا يدركون جوانب الحياة الأخرى بحكم سنهم، فان ذلك يعد عملا مبتورا؛ اذ أن حياة الأطفال ليست عالما متناسقا من التعامل مع الأشياء وحده بل هناك نظام من القيم والمعتقدات والتقاليد الاجتماعية التي تصوغ بادي ذي بدء تنظيم هذه الألعاب حتى في بدايات مراحلها الأولى. فعالم المواقف التي تتولد عن فكرة سابقة هي أساس تنظيم عالم الأشياء والأشخاص، ذلك أن الأفكار أسبق بكثير من عالم الأشياء والمواقف وعليه فألعاب الأطفال وحياتهم الحسية لا يمكن أن تكون منفصلة عن أبعاد جنبيها الروحية منها والاجتماعية فالأشياء ما هي الا وسائل لتثبيت عالم الأفكار، والملاحظ

[illegible]

فى البرامج التربوية المعتمدة قد طغى عليها الاتجاه التقني والتكنولوجي والنزعة الحسية المتطرفة كامتداد طبيعي للنزعة الحسية المتطرفة لسنوات ماقبل المدرسة في حين نجد الجانب الثقافي يبدو ضعيفا في المحتوى التربوى ، وقد نشأ عن ذلك عدة صعوبات تتعلق بتجديد المفاهيم في أذهان الأطفال وتنمية النزعة الحسية . . . الخ .

ومن ثمة فالاهتمام بما يقع تحت تجربة الطفل الحسية في صياغة البرامج التربوية لا ينبغي أن تكون على حساب العوامل الخارجية التى تلعب دورا كبيرا في صياغة الشخصية كالقيم والمعتقدات وما لهما من أهمية في ضبط السلوك وتنمية النزعة الانسانية وتحديد البعد الحضارى للمجتمع في أذهان التلاميذ ، فالدراسات التربوية والاجتماعية تؤكد على مبدأ الاستمرارية الخبرة لكل أمة من الأمم كشرط ضرورى لاستمرارية الأمة ذاتها فعالم الأشياء الموجودة ليس الا نتاج النشاط الانساني السابق ومن افرازات الماضي ولا يمكن فهمه الا في ضوء منطلقات ومعتقدات الماضي . وعليه يكون توظيف تراث الحضارى بكل أبعاده في العملية التربوية بالغ الأهمية في الحفاظ على الدور الحضارى للأمة واستمراريتها . باعتبار التراث من أهم عوامل تفسير وفهم الحاضر وتصور ايجابي للمستقبل . وأن الاقتصار على تعلم الخبرة الشيئية وأساليب الحياة في ضوء متطلبات الحاضر المتميز بالطابع التقني الى حد بعيد ، لا ينتج في معظم الحالات الا ذلك الانسان المتميز في تفكيره بمنطق الشيء المحدود زمانيا ومكانيا كما يراه مالك بن نبي(1) أو انسان البعد الواحد كما يسميه هربرت ماركيوز(2) الذى لا يستطيع أن يفكر خارج نطاق خبرته الحسية وعالم الأشياء الا بقدر ما يعود عليه من منافع مباشرة

---

(1) - أنظر: قيس هادى أحمد ، الانسان المعاصر عند هربرت ماركيوز ، ط1 ، 1980م ص 109 .

(2) - أنظر: مالك بن نبي . وجهة العالم الاسلامي ، ت: عبد الصبور شاهين . فصل (فوضى العالم العربي) ص 133 .

فقـط ،كما لا يستطيع أن يتصور أبعاد مستقبله .

ويعاني التعليم في هذا المجال أيضا كما توحي الى ذلك اجابات العينة المختارة من صعوبات تتعلق بمشكلة توحيد المعلومات ونظام النصف الواحد الذى يدمج تلاميذ العمر الواحد في قسم واحد كتنظيم بيداغوجي يتميز به مدارس الأنظمة الاشتراكية عموما (1) في غياب اختيارات وروائز الذكاء التى تكشف عن المميزات الفردية وأشكال التفوق العقلي ، وغياب الطرق التربوية الحوارية لدى كثير من المعلمين بسبب اكتضاض القسم الدراسي وقلة تدريب المعلمين على هذه الطرق فهذه المظاهر السائدة في مدارس التعليم الأساسي في صيغتها الجديدة يصعب معها الوقوف على الفروقات الفردية وأنماط الاستعدادات والميولات عند التلاميذ مما يؤدى الى صعوبة توزيع التلاميذ توزيعا بيداغوجيا وضعف في تحقيق الفعالية التربوية الايجابية للمضامين والبرامج التربوية المعتمدة .

المجال الثالث : المعلم والاشراف التربوى وأساليب التكوين .

يحتوى هذا المجال على 20 فقرة تبدأ من الفقرة 41 الى 60 ومن المشكلات التى بلغت أعلى حدة في هذا المجال بالنسبة لأفراد عينة مدينة الجزائر هي الفقرة 57 (انعدام المرونة وتكافوء الفرص في نظام الترقية وعدم الاهتمام بتحسين الظروف المهنية للمعلم) حيث بين 78 معلما بأنها مشكلة رئيسية وأوضح 9 من المعلمين بأنها مشكلة ثانوية واعتبرها 9 من المعلمين بأنها ليست مشكلة ولم يوضح 4 من المعلمين رأيهم فيها وقد بلغت حدتها 1,71 وجاء ترتيبها السابعة من حيث درجة الحدة بالنسبة لعينة مدينة الجزائر ،أى أنها من المشكلات الرئيسية ذات الحدة المرتفعة وبالنسبة لأفراد عينة مدينة باتنة فقد بلغت حدة هذه الفقرة 1,78 وجاء ترتيبها من حيث درجة الحدة هي السابعة

(1) - أنظر: الفصل الثالث من هذه الدراسة .

أيضـــــــــــا ،أي أنها من المشكلات ذات الحدة المرتفعة جدا بالنسبة لعينة مدارس مدينة باتنة أيضا . وتدل هذه النتيجة المتطابقة تقريبا بأن معظم المعلمين اعتبروها مشكلة رئيسية ليس في هذا المجال فحسب بل أيضا تفوق أكثر فقرات الاستمارة من حيث درجة الحدة .

في حين نجد أقل المشكلات حدة في هذا المجال بالنسبة لأفراد عينة مدينة الجزائر هي الفقرة 52 (ثقافة المعلم العلمية والمهنية لا تسمح له بادراك أهداف المنظومة التربوية ووعي متطلبات مرحلة التجديد التربوي) . حيث أوضح 34 معلما بأنها مشكلة رئيسية ،وبين 36 معلما بأنها مشكلة ثانوية ،واعتبرها 25 معلما بأنها ليست مشكلة ولم يوضح 5 من المعلمين رأيهم فيها ،وقد بلغت حدتها 1ر03 وجاء ترتيبها من حيث درجة الحدة 86 أي أنها من المشكلات ذات الحدة المنخفضة وقد بلغت حدتها بالنسبة لعينة مدارس مدينة باتنة 1ر33 وجاء ترتيبها من حيث درجة الحدة 58 أي أنها من المشكلات المنخفضة الحدة نسبيا وتدل هذه النتيجة أيضا على أن معظم أفراد عينة مدارس مدينة الجزائر اعتبروها من المشكلات المنخفضة الحدة بالنسبة لهذا المجال .

ولما كان هذا المجال بالنسبة لاجابات عينة مدينة الجزائر تنتشر فقراته أكثر في مجال الخمسين الأوائل من حيث ترتيب درجات الحدة لفقرات الاستمارة كما هو واضح بالنسبة للفقرات ، 57 ، 58 ، 50 ، 46 ، 43 ، 48 ، 53 ، 51 ، 60 ، 49 ، 45 ، 56 ، 55 ، وباقي الفقرات وعددها 6 فقرات منتشرة أكثر في أوائل مجال الفقرات مابعد الخمسين الأوائل . فقد اعتبرناه مرتفع الحدة .

أما بالنسبة لعينة أفراد مدينة باتنة فقد أوضحوا أن من المشكلات التي بلغت أكثر حدة في هذا المجال هي الفقرة 57 أيضا (انعدام المرونة وتكافؤ الفرص . . الخ) حيث بين 82 معلما بأنها مشكلة رئيسية وأوضح 11 معلما بأنها مشكلة ثانويـــــة

واعتبرها 5 من المعلمين بأنها ليست مشكلة ولم يجب عنها 2 من المعلمين ، وقد بلغت درجة حدتها 1,78 وجاء ترتيبها من حيث درجة الحدة هي السابعة أيضا كما هو الشأن بالنسبة لاجابات عينة الجزائر وبذلك فهي تعتبر من المشكلات المرتفعة الحدة .

في حين نجد أقل المشكلات حدة في هذا المجال بالنسبة لاجابات عينة مدينة باتنة هي الفقرة 47 (صعوبة حضور المعلم للملتقيات التربوية لعدم توافر وسائل النقل) . حيث بين 30 معلما بأنها مشكلة رئيسية ، وأوضح 37 معلما بأنها مشكلة ثانوية واعتبرها 3 من المعلمين بأنها ليست مشكلة ، ولم يجب عنها 2 من المعلمين .
وقد بلغت درجة حدتها 0,98 وجاء ترتيبها من حيث درجة الحدة 96 من مجموع 100 فقرة أي أنها أصبحت تعتبر مشكلة بالنسبة لعينة مدارس مدينة باتنة وبالنسبة لعينة مدارس مدينة الجزائر فقد بلغت حدتها 1,29 وجاء ترتيبها من حيث درجة الحدة 62 أي أنها من المشكلات المنخفضة الحدة نسبيا وتدل هذه النتيجة على أن معظم أفراد العينة اعتبروها من المشكلات المنخفضة الحدة .

ولما كان هذا المجال بالنسبة لاجابات عينة مدارس مدينة باتنة منتشرة فقراته أكثر في مجال الخمسين الأوائل من حيث ترتيب درجات الحدة لفقرات الاستمارة كما هو واضح بالنسبة للفقرات 53 ، 58 ، 43 ، 51 ، 49 ، 53 ، 48 ، 45 ، 59 ، 50 ، 41 ، 46 ، 56 ، 60 ، 42 ، والباقي من الفقرات وعددها 5 فقرات وهي 52 ، 44 ، 55 ، 47 ، منتشرة في اوائل مجال الفقرات مابعد الخمسين الأوائل ولذلك اعتبرناه مرتفع الحدة كما هو الشأن بالنسبة لعينة مدارس مدينة الجزائر نظرا لشدة التقارب بين اجابات العينتين .

وتفسير ماتقدم توضيحه لنتائج اجابات العينة بالنسبة لهذا المجال هو أن الجانب المتعلق باستخدامات البرامج التربوية واعداد الجانب المادي وتطوير الجانب

الكمي فقد شهد حركة تغييرية ومحاولات جادة رغم مايكتنفه كثير من النقص ومما يعانيه من صعوبات فنية كما أوضحنا ، ذلك في التحليلات السابقة لنتائج المجالين الأول والثاني . في حين بقيت قضية اعداد الكفاءات النوعية من المعلمين والمشرفين والمفتشين والموجهين التربويين بحسب مايقتضيه التغيير التربوى الجديد لم يأخذ حقه من الاهتمام الكافي سواء على المستوى الادارى أو على المستوى التربوى ، والتعليمي المباشر . ولعل فلسفة الاصلاح التربوى بدأت في منهجها لتغيير بارساء القواعد المادية من حيث جانبها الكمي كاساس لبناء المدرسة الحديثة القائمة على أساس مبدأ التربية للجميع .

غير أن تحديد الأولويات وفقا لمتطلبات واقعية لا يؤدى بالضرورة الى تهميش أو التقليل من الاهتمام بالجوانب التربوية الأخرى . نظرا لتداخل العوامل والعناصر التربوية التى تتطلب بالضرورة تداخل الحلول لمشكلاتها وتكامل النظرة التغييرية ولا يتعدى مفهوم الأولوية حدود الأسبقية فقط لبعض العناصر التى تقتضي الحاجة البدأ بتغيرها . حتى لا يكون مفهوم الأولوية على حساب جملة من العوامل الأخرى التى لا يمكن الاستغناء عنها في عملية التغيير مهما بدت لنا بسيطة فالاشراف التربوى وما يتضمنه من مفتشين واداريين ومستشارين ومعلمين ومديرى المدارس وحتى الهياكل الادارية تعد من أهم جوانب التغيير التربوى ، نظرا للمكانة المرموقة التى يحتلها جانب الاشراف التربوى في عملية التغيير .

فكما توحي اليه نتائج الاستمارة في هذا المجال ، ومعايشة الواقع المدرسي والظروف التربوية خلال فترة تطبيق الاستمارة ومقابلة بعض المعلمين والمشرفين يمكن ملاحظة واستنتاج بسهولة أن مقومات الاشراف التربوى ووسائله وأساليبه مازالت الى حد الآن في أسلوبها التقليدى القديم الذى لا يستجيب والتجديد التربوى الجديد . فمعلمي المدارس الأساسية ومفتشوها والمستشارين التربويين

ومصالح التوجيه المدرسي والمهني لا تتعدى وظائفهم حدود بعض التقاليد الادارية الروتينية التى تنحصر في التنظيم والتسيير الادارى وممارسة السلطة بدلا من ممارسة التربية التى هي من صميم أعمالهم في أساليبها الادارية والتوجيهية . وقد نشأ عن هذا التأخير وعدم الجدية في تغيير وتطوير جهاز الاشراف التربوى والتعليمي لا سيما فئة المعلمين منهم عدة صعوبات ومن ذلك مثلا - الابقاء على المعايير التقليدية في انتقاء معلم المدرسة الأساسية ؛ وقصر مدة التكوين في المعاهد التكنولوجية للتربية ؛ وضعف مستواه العلمي والثقافي ، وندرة التربية المستمرة وعدم شموليتها الكثيرمن المعلمين وهي مازالت في صيغتها التقليدية كالتربصات القصيرة المدى في أيام العطل ، والندوات والملتقيات الجهوية ، ذلك بجانب ماتعيشه المدرسة الأساسية من نقص في المكتبات وانعدامها في كثير منها سواء ما يتعلق بالمكتبات الخاصة بالأطفال أو مايتعلق بالمراجع والمصادر الخاصة بالمعلمين والأساتذة ، وندرة الدراسات والبحوث المحلية في جميع الميادين .

فأصبحت مهنة المعلم لا تتعدى حدود تحضير الدرس حسب مقاييس معينة مخططة مسبقا ، والقيام بالقائها أمام التلاميذ بوسائل تقليدية مستعينا في ذلك بمذكرات وزارية وبعض الكتب المدرسية المتوفرة ، وحولت سلطة المعلم التى كانت سائدة في المدارس الابتدائية التقليدية سابقا الى سلطة الكتاب المدرسي والمذكرات الوزارية ، وأصبح المعلم في هذه الظروف وفي حالة ضعف مستواه العلمي والثقافي والبيداغوجي يخضع اخضاعا كليا لما هو مدون في الكتب وما تمليه عليه المذكرات الوزارية ، فتحول بذلك عمله الى روتين أشبه ما يكون بالروتين الادارى التقليدى باستثناء قليل من المعلمين ذوى الخبرة المهنية العالية الذين يحاولون اثراء موضوع الدرس اثراء جيدا متوخين في ذلك الطرق الحوارية الحديثة حسب ما يمكنهم من ذلك تأهيلهم المهني والثقافي والعلمي .

كما أن المفتشين والمستشارين التربويين مازال يغلب على سلوكاتهم المهنية طابع السلطة الادارية والاستنطاق البوليسي أثناء عمليات التقييم المهني التى يمارسونها من حين الى آخر ،فأخلاقيات هذه الفئة مازالت في مستوى السلوكات الأرستقراطية الفكرية والفرز الطبقي من الوجهة التربوية ،وهي أخلاق كانت سائدة في نمط النظام التربوى التقليدى الموروث عن التقاليد المدرسية اللبرالية . وهي تتنافى بطبيعة الحال والاتجاه التربوى الحديث في تنظيم مدارس التعليم الأساسي ومازالت مستمرة الى يومنا هذا حسب مايلاحظ على الواقع التربوى ،وما توحي اليه نتائج تطبيق هذه الاستمارة . ذلك بجانب ما تعاني هذه الفئة من نقص في الجانب المعرفي العلمي والمستجدات في عالم التربية والتعليم وأساليب التكوين وتطورات التربية المستمرة ،فثقافة أكثرهم لا تتعدى حدود الشهادات العلمية البسيطة المدعمة بالشهادات المهنية التى اكتسبوها عن طريق الأقدمية والتدرج في سلم الترقيات الادارية وبعض المسابقات الشكلية ، حتى أن كثيرا منهم يعانون من الشعور بالنقص العلمي والثقافي أمام بعض مظاهر التفوق العلمي والمعرفي عند بعض المعلمين أثناء جولاتهم وزياراتهم التفتيشية ، فالتجديد المعرفي والعلمي بجانب التدريب المهني الفني أمر ضرورى لكل من المعلم والمفتش والموجه والمسير الادارى .

وتعيش مدارس التعليم الأساسي من الوجهة الادارية -كما توحي الى ذلك نتائج الاستمارة - أنماط مختلفة من البيروقراطية الادارية التى كانت سائدة في نمط المنظومة التربوية التقليدية ، كما هو الشأن في انعدام المرونة وقلة تكافؤ الفرص في أساليب ونظام الترقية المهنية وتفاوت الحضوض في ذلك ،مقابل تكليف المعلم ولا سيما في الطور الأول والثاني بتدريس عدة مواد وتشغيله أكبر وقت ممكن في التدريس بمعدل يصل في بعض الأحيان الى 7 أو 8 ساعات يوميا ،الأمر الذي لا يسمح له

بتخصيص وقت لاعداد الدرس والتثقيف الشخصي والتعليم الذاتي .

كل ذلك يعود الى التنظيم الاداري المركزي الصارم وتوجيهاته الخاصة التي لا تسمح بالتصرف المحلي الا في ظروف تنظيمية بيداغوجية كتوزيع الأساتذة والقاعات على المواد الدراسية وضبط التوقيت الزمني وتنظيم الأفواج التربوية .. الخ مراعين في ذلك مصلحة المؤسسة دون أدنى مراعاة للمصلحة الفردية . وقد أدت هذه الظروف وغيرها الى انشغال المعلم بمشاكله الشخصية والعائلية وأصبحت مهنته التربوية مصدر الارتزاق فقط في ظل قلة التشجيعات المالية والمعنوية ، التي كثيرا ما تسببت في التسرب والانتقال المهني للمعلمين . وعلى الرغم من القوانين التي سنت التسيير الجماعي للمؤسسة المدرسية . الا أن غياب العقلية والأخلاق الجماعية وطغيان نزعة المصالح الفردية والامبالات جعل كلا من المصالح الجماعية والشخصية لكثير من المعلمين تضيع في خضم التأججات العاطفية والصراعات الهامشية والتغافل اللاوعي للمصلحة الفردية والجماعية على السواء ولذلك كثيرا ما تحولت المجالس التربوية الى معالجة مشكلات هامشية ليست من جنس التربية .

كما أن انعدام التشجيعات المعنوية للمعلم وهبوط مكانة التعليم اجتماعيا ولا سيما في المراحل الأولى من التعليم ، أدى الى تهميش المعلم واحتقار - في بعض الأحيان - مهنة التعليم ذاته وقد انعكس ذلك في تمرد بعض المعلمين وهبوط الضمير المهني وعدم الشعور بالمسؤولية عند كثيرهم .

كل هذه الظروف والعوامل تعمل بعمق في اتجاه مضاد لحركة التغيير التربوي الجارية ، وهي تشكل صعوبات تعيق نشاط السياسة التربوية الحديثة . ولذلك أصبحت اعادة النظر في جهاز الاشراف التربوي ومقوماته من ضروريات تصحيح أراء الخطأ في حساب الأولويات في فلسفة التغيير التربوي الجارية ؛ اذ أن مبدأ التوازن في ترتيب الأولويات من أهم عوامل نجاح التغيير التربوي لأن عناصر المنظومة

التربوية أصبحت من التكامل والتشابك مايفرض الحلول المتكاملة والمتشابكة ضمن فلسفة تربوية شاملة ومتكاملة .

المجال الرابع : الامتحانات والتوجيه المدرسي والمهني .

يحتوى هذا المجال على 20 فقرة تبدأ من الفقرة 61 الى الفقرة 80 ومن المشكلات التى بلغت أكثر حدة في هذا المجال بالنسبة لأفراد عينة مدارس مدينة الجزائر هي الفقرة 74 (الاختلاف في تحديد مستوى النجاح من منطقة لأخرى ومن مدرسة الى أخرى قد يؤثر سلبا على المساواة في فرص التعليم والتكوين) . حيث بين 66 معلما بأنها مشكلة رئيسية وأوضح 26 معلما بأنها مشكلة ثانوية ، واعتبرها 5 من المعلمين بأنها ليست مشكلة ، ولم يجب عنها 3 من المعلمين وقد بلغت حدتها 1,62 وجاء ترتيبها من حيث درجة الحدة في الفقرات الاستمارة 15 أى أنها من المشكلات المرتفعة الحدة بالنسبة لاجابات أفراد عينة مدارس مدينة الجزائر وبالنسبة لاجابات عينة مدارس مدينة باتنة فقد بلغت حدتها 1,60 وجاء ترتيبها من حيث درجة الحدة في ترتيب فقرات الاستمارة 24 أى أنها من المشكلات المرتفعة الحدة . وتدل هذه النتيجة على أن معظم المعلمين اعتبروها من المشكلات الرئيسية الحادة .

في حين نجد أقل المشكلات حدة في هذا المجال بالنسبة لعينة مدينة الجزائر هي الفقرة 68 (كثرة الامتحانات الجزئية لا تساعد على انهاء البرامج التربوية في الوقت المحدد لها) . حيث بين 35 معلما بأنها مشكلة رئيسية وأوضح 29 معلما بأنها مشكلة ثانوية ، واعتبرها 33 معلما بأنها ليست مشكلة ، ولم يجب عنها 3 من المعلمين وقد بلغت حدتها 1,02 وجاء ترتيبها من حيث درجة الحدة في ترتيب فقرات الاستمارة 96 أى أنها من المشكلات المنخفضة الحدة جدا بالنسبة لاجابات عينة مدارس مدينة الجزائر ، وبالنسبة لعينة مدارس مدينة باتنة فقد بلغت حدتها 0,84

وجاء ترتيبها من حيث درجة الحدة في ترتيب فقرات الاستمارة 99 . ولذلك فهي تعتبر من المشكلات الأدنى حدة بعد الأخيرة بالنسبة لعينة مدارس مدينة باتنة وتدل هذه النتيجة المتقاربة على أن معظم المعلمين اعتبروها ليست مشكلة .

ولما كان هذا المجال بالنسبة لعينة مدارس مدينة الجزائر تنتشر فقراته أكثر في مجال ما بعد الخمسين الأوائل من حيث ترتيب درجات الحدة لفقرات الاستمارة كما هو الشأن للفقرات 80 ، 67 ، 70 ، 72 ، 78 ، 61 ، 64 ، 65 ، 63 ، 66 ، 62 ، 69 ، 68 وباقي فقرات هذا المجال وعددها سبعة منتشرة في مجال الخمسين الأوائل من حيث درجة الحدة وهي على التوالي 74 ، 79 ، 71 ، 75 ، 77 ، 76 ، 73 ، ولذلك فهو يعتبر منخفض الحدة نسبيا .

أما بالنسبة لاجابات عينة مدارس مدينة باتنة فقد أوضحت أن من المشكلات التي بلغت أكثر حدة في هذا المجال هي الفقرة 71 (معايير التوجيه المعتمدة غير كافية وليست مبنية على أسس علمية وتقنية دقيقة .) حيث بين 75 معلما بأنها مشكلة رئيسية وأوضح 16 معلما بأنها مشكلة ثانوية واعتبرها 6 من المعلمين بأنها ليست مشكلة ، ولم يجب عنها 3 من المعلمين . وقد بلغت حدتها 1ر71 وجاء ترتيبها من حيث درجة الحدة في ترتيب فقرات الاستمارة 12 أي أنها من المشكلات المرتفعة الحدة بالنسبة لعينة مدارس مدينة باتنة ، وبالنسبة لعينة مدارس مدينة الجزائر فقد بلغت حدتها 1ر53 وجاء ترتيبها 25 أي أنها من المشكلات المرتفعة الحدة أيضا ، وتدل هذه النتيجة على أن معظم المعلمين اعتبروها من المشكلات الرئيسية الحادة .

في حين نجد أقل المشكلات حدة في هذا المجال بالنسبة لعينة مدارس مدينة باتنة هي الفقرة 68 أيضا كما هو الشأن عند عينة مدارس مدينة الجزائر (كثرة الامتحانات الجزئية ... الخ) حيث بين 23 معلما بأنها مشكلة رئيسية ، وأوضح 38 معلما بأنها مشكلة ثانوية ، واعتبرها 38 معلما بأنها ليست مشكلة ، ولم يجب عنها معلم واحد

وقد بلغت درجة حدتها 0،84 وجاء ترتيبها من حيث درجة الحدة 99 ومن ثمة فهي ليست مشكلة بالنسبة لمعظم أفراد العينة .

ولما كان هذا المجال بالنسبة لاجابات عينة مدارس مدينة باتنة تنتشر فقراته بين أعلى حدة من حيث ترتيب درجات الحدة لفقرات الاستمارة كما هو الشأن بالنسبة للفقرات 1،71 وبين الفقرة الأقل حدة 0،84 . وتتوزع فقراته بالتساوي بين مجال الخمسين الأوائل كما هو الشأن بالنسبة للفقرات العشرة المرتفعة الحدة في هذا المجال وهي 71 ، 72 ، 67 ، 77 ، 74 ، 79 ، 76 ، 73 ، 80 ، 78 ، وبين مجال مابعد الخمسين الأوائل كما هو الشأن بالنسبة للفقرات العشرة المنخفضة الحدة نسبيا وهي على التوالي 65 ، 70 ، 75 ، 65 ، 64 ، 63 ، 66 ، 62 ، 69 ، 68 ، ولذلك فهذا المجال يعتبر متوسط الحدة نسبيا لعينة مدينة باتنة.

باتنة وتفسير ما تقدم توضيحه في اجابات العينة والنتائج الاحصائية في تطبيق الاستمارة بالنسبة لهذا المجال هو أن جانب الامتحانات والتوجيه المهني والمدرسي في المنظومة التربوية الجديدة مازال يعاني من صيغ وعناصر تقليدية ، فعلى الرغم من الجهود المبذولة في تطوير مفهوم الامتحانات والتوجيه المدرسي والمهني ، الا أن ذلك مازال يعاني من جملة من الصعوبات والمشكلات هي من نتائج استمرار الخبرة التقليدية للنظام التربوي الموروث ويظهر ذلك جليا في أشكال الامتحانات السائدة الآن والتي لا تتعدى حدود قياس الذاكرة ، فهي تعتمد على الاسترجاع الذي يؤدي الى توجيه اهتمامات التلاميذ الى الحفظ دون الفهم كما يؤدي الاستعمال المتطرف عند بعض المعلمين للأسئلة التي تقيس الفهم واهمال أنواع التقييم الأخرى الى هبوط نزعة الحفظ عند التلاميذ رغم أهميتها في كثير من المواد التي تستدعي الحفظ والفهم معا . فصعوبة التوفيق بين الأنماط التقليدية للامتحانات والأنماط الحديثة جعل المعلمين يهتمون بجانب دون جانب آخر مما ينتج عنه اهمال جوانب كثيرة من العملية التربوية

كما أن الأساليب التنظيمية للامتحانات كثيرا ماتتسبب في رسوب كثير من التلاميذ حتى الأذكياء منهم ، كطريقة الامتحانات الفجائية التى تستعمل من حين لآخر وهي لاتقيس درجة التحصيل بدقة عند كثير من التلاميذ بسبب خضوع مثل هذه الامتحانات كثيرا للصدفة أكثر من الدقة والموضوعية ، وطريقة توحيد الأسئلة لجميع أقسام السنة الدراسية الواحدة في الطور الثالث — رغم ما تتميز به من المصداقية ، فانها لاتقيس في كثير من الأحيان درجة التحصيل والتفوق عند بعض التلاميذ الذين لم يتمكنوا — لسبب أو لآخر — من اتمام البرامج السنوية فتكون الأسئلة بالضرورة خاضعة للأقسام الضعيفة من حيث اتمام المنهج الدراسي ، كما أن كثرة الامتحانات الجزئية واهمال قيمتها التربوية في سنوات ما قبل التوجيه كثيرا ما كانت سببا في قلق وملل كثير من المعلمين والأساتذة أثناء التقييم ، وهو ما يؤثر بطبيعة الحال على التقييم الجيد . ذلك الآفة الى ما تسببه كثرة هذه الامتحانات من ضياع الوقت ، الأمر الذى يجعل انهاء المقررات الدراسية في وقتها المحدد من الأمور المتعذرة عن المعلمين في كثير من الأحيان . كما أن اهمال هذه الامتحانات اهمالا كليا يؤدى الى الانتقال الألي للتلاميذ من سنة الى أخرى ، وذلك يعد تجاهلا صريحا للفروقات الفردية في مستوى التحصيل ، وهي الفروقات التى تكاد تكون محل اجماع علماء التربية .

واذا كانت الامتحانات وسيلة هامة لا يمكن الاستغناء عنها في عمليات التقييم التربوى فان الاعتماد عليها وحدها يترك — في كثير من الأحيان — مجالا واسعا لتحكم الصدفة واسقاط العوامل الذاتية — التى يصعب عزلها — أثناء التقييم على نتائج الامتحانات .

فهذه العوامل والظروف التى تطغى على الجانب التقيمي في المدارسة الأساسية أصبحت لاتتماشى والتغير التربوى الحديث مما نشأ عنه عدة صعوبات حالت دون الوصول الى صيغ ملائمة في تنظيم الامتحانات والتقييم الجيد، وفق معايير علمية أكثر دقة ، ويتطلب ذلك اعادة النظر في هذه الصيغ التقليدية ؛ اذ أن التقييم التربوى ليس قاصرا على فترات الامتحانات وحدها بل عملية مستمرة من تقييم سلوكات التلاميذ وتعديلها باستمرار ، وهو شامل لنمو فعاليات التلاميذ في كل مجال من مجالات النمو . ولا يتأتى ذلك الا اذا تنوعت مجالات التقييم وعدم

الاعتماد على الامتحانات وحدها التي لا تسيس الا درجة النمو المعرفي فقط في حين أن عملية التربية شاملة لجميع جوانب الشخصية . ١

أما التوجيه المدرسي كما توحي اليه نتائج الاستمارة في هذا المجال فهو مازال يعاني هو الآخر من الصيغ التقليدية والنظرة الاصطفائية السائدة في المنظومة التربوية التقليدية ذات المعايير الليبرالية والفرز المدرسي . فصيغ التوجيه ومعاييره لا تتعدى احضار واستدعاء مجلس الأساتذة وبعض الممثلين الاداريين والموجهين التربويين ، وهو مجلس لا تتعدى مهامه حدود مناقشة بعض الحالات التي يكون فيها لبس وغموض ، ثم الاعلان عن النتيجة العامة ، ويتحدد مستقبل الطالب في كثير من الأحيان على مدى توفيقه في الحصول على مجموع نقاط الامتحانات التي كثيرا ما كانت خاضعة - كما أسلفنا - الى العوامل الذاتية ومختلف الصدف ، ولم تكن هناك وسيلة أخرى في التوجيه الا معيار نتائج الامتحانات وترتيب المعدلات السنوية من أعلاها الى أضعفها . فالأطفال الذين شملتهم النسبة المقررة في النجاح والانتقال الى السنة الأولى ثانوى يتم توجيههم حسب نتائج الامتحانات وحسب تفوقهم في مادة من المواد الدراسية ويتعين التفوق بمدى حصول التلميذ على أعلى الدرجات في أى مادة من المواد أثناء الامتحان. وباقي التلاميذ الذين لم تشملهم النسبة المقررة للنجاح يوجهون الى الحياة العملية لان معدلاتهم السنوية ضعيفة، فانعدام الروائز واختبارات التقييم لقياس الميولات والرغبات والاستعدادات أدى الى نقص الدقة العلمية في التقييم التربوى والتوجيه المهني ، ولا سيما في اهمال نتائج الامتحانات في السنوات الأخرى والاعتماد فقط على نتائج الامتحانات في السنة النهائية من التعليم الأساسي . كما كان تدخل الأولياء في كثير من الحالات في توجيه أبنائهم باعتباره حق طبيعي لهم سببفي أخفاق أبنائهم في دراستهم لعدم وعيهم بمدى أهمية التوجيه وفق الأسس النفسية، فالتفوق العلمي في مادة من المواد لا يكفي

كمعيار للتوجيه اذا لم يصاحبه ميولات واستعدادات نفسية كافية ، وعادة ما كان التوجيه المدرسي تتحكم فيه المعايير الاجتماعية والاقتصادية التي يسقطها المجتمع في تصنيفه وتفضيله للعلوم التي عادة ما كانت حبيسة التأحجبات العاطفية وروتينية التفكير الامنطقي ، وقد أدت هذه النظرة التصنيفية والتفضيلية الاجتماعية للعلوم الى اهمال كثير من العلوم وما زالت هذه النظرة تمارس وظيفتها بطريقة غير مباشرة في التوجيه المدرسي على أوسع نطاق .

ولعل أبرز الصعوبات التي تعاني منها المدرسة الأساسية في صيغتها الحالية كما ترجع الى ذلك اجابات العينة على فقرات هذا المجال في الاستمارة الاستطلاعية هي الاختلاف في تحديد مستوى النجاح من منطقة الى أخرى بل ومن مدرسة الى أخرى بسبب تحديد النسبة على مستوى الوطن للانتقال الى السنة الأولى ثانوي ، وتحديد نسبة التوجيه الى الميدان العملي بمعيار الطلب على الأماكن والأخذ بمعيار التفوق في المواد العلمية والرياضية والتكنولوجية كأساس لقياس الذكاء وحده ، وقد أدت هذه المعايير الى الاخلال بمبدأ المساواة في فرص النجاح والمزيد من التعليم والتكوين لكثير من المتفوقين والأذكياء من التلاميذ ، كما زجت النسبة المحددة للانتقال المدرسي بكثير من الشباب الى الشارع بسبب ضعف الاستقبال في مؤسسات التكوين المهني التي لا تتعدى في أغلب حالاتها وأحسنها حدود 15 % من التلاميذ الموجهين الى الحياة العملية وهم يشكلون 50 % من مجموع تلاميذ السنة الرابعة متوسط والتاسعة أساسي ، وذلك بعد اجراء مسابقة للدخول الى هذه المؤسسات ، ذلك بجانب ضعف الاستقبال في مؤسسات التمهين والمؤسسات الاجتماعية وقلة الطلب الاجتماعي من الايدي العاملة بالنسبة لهذه الفئة .

فهذه الوضعية أدت الى حرمان فئة من الشباب من مواصلة دراستهم أولا لتحاق بمؤسسات التكوين أو الانتاج ، كما أدت هذه المقاييس التقليدية الى اهمال أشكال

الذكاء الأخرى كالتفوق في المواد الأدبية والعلوم الانسانية عموما ، وقد أثر ذلك ليس فقط على تكافؤ الفرص التعليمية بل حتى على العلوم والمعارف ذاتها بتهميش العلوم الانسانية والاهتمام الزائد بالعلوم التقنية والدقيقة ... الخ ، وهي المشكلة التى تعاني منها المنظومات التربوية في العالم .

وتعاني المدرسة الأساسية من قيام سياسة توزيع المعاملات على المواد على التفاوت والتفاضل بين المواد ، فعادة ما ترجح المواد العلمية والتكنولوجية واللغات الأجنبية ولا سيما الفرنسية منها وأعطائها أعلى المعاملات ، وهذا التفضيل كثيرا ما كان عائقا كبيرا للانتقال الى التعليم الثانوى ولا سيما في المناطق الريفية التى تكون معظمها في حالية افتقار شديد للأساتذة والمعلمين الأكفاء في عدة المواد عامة وأساتذة اللغات الاجنبية خاصة فذلك بجانب ضعف اهتمام أبناء المناطق الريفية باللغات الأجنبية والعلمية ، فهذه العوامل مجتمعة هي الأساس في ترشيح معظم التلاميذ ولا سيما أبناء الريف منهم في نهاية مرحلة التعليم الأساسي الى التوجيه الى الحياة العملية .

المجال الخامس : العلاقات المدرسية .

ويحتوى هذا المجال على 20 فقرة تبدأ من الفقرة 81 الى الفقرة 100 ومن المشكلات التي بلغت أكثر حدة في هذا المجال بالنسبة لأفراد عينة مدينة الجزائر هي الفقرة 89 (قلة زيارة أولياء التلاميذ للمدرسة جعل مهمة التعرف على مشاكل وصعوبات التلاميذ في المجال الدراسي والتكيف الاجتماعي أمرا صعبا .) حيث بين 78 معلما بأنها مشكلة رئيسية ، وأوضح 20 معلما بأنها مشكلة ثانوية ، واعتبرها معلم واحد بأنها ليست مشكلة ، ولم يجب عنها معلم واحد . وقد بلغت حدتها 1ر77 ، وجاء ترتيبها من حيث درجة الحدة في ترتيب فقرات الاستمارة الثانية ، أي أنها من المشكلات المرتفعة الحدة بالنسبة لعينة مدارس مدينة الجزائر ، وبالنسبة لعينة مدارس مدينة باتنة فقد

بلغت حدتها 1,78 وجاء ترتيبها من حيث درجة الحدة في ترتيب فقرات الاستمارة هي الخامسة أي أنها من المشكلات ذات الحدة المرتفعة كذلك ، وتدل هذه النتيجة على أن معظم أفراد العينة اعتبروها من المشكلات الحادة .

في حين نجد أقل المشكلات حدة في هذا المجال بالنسبة لعينة مدارس مدينة الجزائر هي الفقرة 82 (سيادة النزعة السلطاوية لمعلم المدرسة الأساسية في كثير من الأحيان .) حيث بين 17 معلما بأنها مشكلة رئيسية ، وأوضح 39 معلما بأنها مشكلة ثانوية واعتبرها 28 معلما بأنها ليست مشكلة ولم يجب عنها 16 معلما وقد بلغت حدتها 0,86 ، وجاء ترتيبها من حيث درجة الحدة في ترتيب فقرات الاستمارة هي الأخيرة أي " رتبة المائة " ويعني ذلك أنها من المشكلات ذات الحدة المنخفضة جدا بالنسبة لاجابات عينة مدارس مدينة الجزائر ، وبالنسبة لعينة مدارس مدينة باتنة فقد بلغت حدتها 1,01 وجاء ترتيبها من حيث درجة الحدة في ترتيب فقرات الاستمارة 94 أي أنها من المشكلات ذات الحدة المنخفضة جدا أيضا ، وتدل هذه النتيجة على أن معظم المعلمين اعتبروها ليست مشكلة بالنسبة لهذا المجال وغيره .

ولما كان هذا المجال بالنسبة لاجابات عينة مدارس مدينة الجزائر تنتشر فقراته أكثر في مجال الخمسين الأوائل من حيث ترتيب درجات الحدة لفقرات الاستمارة كما هو الشأن بالنسبة للفقرات : 89 ، 90 ، 81 ، 86 ، 95 ، 99 ، 98 ، 94 ، 96 ، 87 ، 93 . وباقي فقرات هذا المجال وعددها 8 منتشرة في مجال مابعد الخمسين الأوائل وهي على التوالي 97 ، 92 ، 100 ، 85 ، 83 ، 88 ، 84 ، 82 . ولذلك فهو يعتبر مرتفع الحدة نسبيا بالنسبة لاجابات عينة مدارس مدينة الجزائر .

أما بالنسبة لعينة مدارس مدينة باتنة فقد أوضحت أن من المشكلات التي بلغت أكثر حدة في هذا المجال هي الفقرة 81 (اكتظاظ القسم الدراسي ، أدى الى صعوبة ضبط سلوك التلميذ وصعوبة اضفاء الطابع التعاوني الودي بين التلاميذ .) حيث بين 85 معلما

... ا مشكلة رئيسية ، وأوضح 9 من المعلمين بأنها مشكلة ثانوية ،واعتبرها 6 من المعلمين بانها ليست مشكلة ،وقد بلغت حدتها 1,79 وجاء ترتيبها من حيث درجة الحدة في ترتيب فقرات الاستمارة هي 3 أي أنها من المشكلات المرتفعة جدا بالنسبة لاجابات عينة مدارس مدينة باتنة ، وبالنسبة لعينة مدارس مدينة الجزائر فقد بلغت درجة حدتها 1,66 ،وجاء ترتيبها من حيث درجة الحدة في ترتيب فقرات الاستمارة هي الثامنة أي أنها من المشكلات المرتفعة الحدة وتدل هذه النتيجة على أن معظم المعلمين اعتبروها من المشكلات الحادة جدا .

في حين نجد أن أقل المشكلات حدة في هذا المجال بالنسبة لاجابات عينة مدارس مدينة باتنة هي الفقرة 82 أيضا كما هو الشأن بالنسبة لاجابات عينة مدارس مدينة الجزائر (سيادة النزعة السلطوية . . . الخ) حيث بين 32 معلما بأنها مشكلة رئيسية وأوضح 33 معلما بأنها مشكلة ثانوية ،واعتبرها 31 معلما بأنها ليست مشكلة ،ولم يجب عنها 4 من المعلمين ، وبلغت حدتها 1,01 وجاء ترتيبها من حيث درجة الحدة في ترتيب فقرات الاستمارة 94 أي أنها من المشكلات المنخفضة الحدة كما هو الشأن بالنسبة لعينة مدارس مدينة الجزائر .

وإذا كان هذا المجال بالنسبة لاجابات عينة مدارس مدينة باتنة تنتشر فقراته أكثر في ... الخمسين الأوائل من حيث ترتيب درجات الحدة لفقرات الاستمارة كما هو الشأن بالنسبة للفقرات : 81 ، 94 ، 89 ، 91 ، 90 ، 86 ، 99 ، 96 ، 92 ، 98 ، 97 ، 95 وباقي فقرات هذا المجال وعددها 8 تنتشر في المجال مابعد الخمسين الأوائل وهي على التوالي :- 97 ، 93 ، 83 ، 88 ، 85 ، 100 ، 84 ، 82

ولذلك فهو يثير مرتفع الحدة أيضا نسبيا بالنسبة لاجابات عينة مدارس مدينة باتنة كما هو الشأن بالنسبة لعينة مدارس مدينة الجزائر نظرا لشدة التقارب في النتائج الاحصائية ... وتفسير ... ذكره ... توضيح النتائج الاحصائية

إجابات العينة على فقرات الاستمارة في هذا المجال (أى العلاقات المدرسية)

أن المدرسة الأساسية في صيغتها الحالية ـ رغم المجهودات التى تبذل لارساء القواعد التى تحدد العلاقات المدرسية ـ مازالت تعاني في هذا الجانب من صعوبات تعوق من قريب أو بعيد أهداف السياسة التربوية في بناء نظام تربوى متكامل وارساء قواعد التكامل بين جميع جوانب التعليم والتكوين .

فبالنسبة لعلاقة التلاميذ بالمعلم مازالت تفتقر الى جو التعاون بسبب اكتضاض القسم الدراسي بالشكل الذى لا يسمح معه بضبط سلوكات التلاميذ واضفاء الطابع التعاوني بين التلاميذ ، كما أن سيادة النزعة السلطوية التى تربى عليها المعلم ، واللجوء في أبسط الحالات الى العقاب المدرسي بشتى أنواعه . أدى ذلك الى نشوء حواجز نفسية كبيرة بين المعلمين والتلاميذ بل ربما تعدى ذلك الى انطواء التلاميذ ، وانعزالهم ، وتبرز هذه المعاملات خصوصا في علاقات التلاميذ بالمراقبين التربويين الذين لا يعرفون ـ في معظمهم ـ أدنى شروط العلاقات الجيدة ولا يدركون أهمية المعاملات في التكوين النفسي للتلاميذ . كما يجهلون تماما الأساليب التربوية الجيدة ،كل ذلك كان له أثره الواضح في سوء تكيف التلاميذ وانطوائهم في حياتهم اليومية ( ) ونشوء صعوبة استحداث علاقات تعاونية تربوية جيدة بين التلاميذ وهذه مختلف هيأت الاشراف التربوى .

وما يقال عن علاقة التلاميذ بالمعلمين يمكن أن يقال عن علاقة المعلمين بالمفتشين التربويين ، فالنزعة السلطوية السائدة لدى كثير من المفتشين التربويين وممارسة البيروقراطية بكل أشكالها واللجوء الى العقوبات الادارية من حين لآخر عند أبسط الأخطاء الأدبية أو المهنية والتعسف في استعمال السلطة الادارية والأدبية وانعدام المرونة في القوانين الداخلية للمؤسسات التربوية كل ذلك أدى الى سوء التكيف المهني لكثير من المعلمين وضعف في التكامل بين جهود المعلم

التربوية والتعليمية وبين توجيهات المشرفين ، ونقص في مصداقية الأعمال الادارية وإهمال كثير من المعلمين لواجباتهم اليومية واللامبالاة في تصرفاتهم المهنية من أهم العوامل التي ساعدت على التمسك بالتوجيه الصارم وبروز النزعة السلطوية لدى كثير من المشرفين التربويين - وهي من أخلاقيات المنظومة التربوية التقليدية الموروثة - ومهما تكن الأسباب والمبررات فان الابقاء على الطابع السلطوي في العلاقات التي تحكم عناصر المنظومة التربوية - أي لمختلف العناصر التي يتضمنها الموقف التعليمي - من شأنه أن يؤثر على فعالية المنظومة التربوية ذاتها في صيغتها الجديدة . وأصبح اعادة النظر في طابع العلاقات المألوفة في مدارسنا أمر ضروري تقتضيه ازالة الآثار الاستعمارية من منظوماتنا التربوية الجديدة .

وبحكم ماتعانيه الأسرة الجزائرية من ضآلة في الثقافة والتعليم وانعدامهما في معظم الاوساط الريفية ، فقدت المدرسة أهم مجال للتعاون التربوي مع مؤسسة هي في الأصل من جنسها . فانخفاض المستوى الثقافي للأولياء وانعدام الوعي التربوي جعل المدرسة تعاني من صعوبات كثيرة . كقلة زيارة الأولياء للمدارس وصعوبة الاتصال بهم لاستحداث علاقات تربوية تعاونية ولمعرفة الوضع الاسرى للتلميذ ومشكلاته الاجتماعية ومستوى التوافق الاسرى لدى كل تلميذ .

ان ارتفاع المستوى الثقافي والعلمي للبرامج التعليمية وانخفاض ذلك في أوساط الأسرة الجزائرية أدى الى تعميق الهوة بين الأسرة والمدرسة ، وقد نجم عن ذلك كله ضعف في علاقة التعاون بين البيت والمدرسة .

وتعاني المدرسة الأساسية أيضا من الأنماط التربوية المتنوعة والمختلفة السائدة في أوساط الأسرة الجزائرية ، وهي أنماط تربوية متباينة تكاد تكون في معظمها متعارضة تعارضا بينا مع التربية المدرسية ليس فقط في طرقها وأساليبها بل في محتوياتها وأنماطها

التربوية والتوجيهية ؛ ذلك أن أغراض الأسرة التربوية كثيرا ما كانت في محل تعارض من الأغراض المدرسية ولا سيما في مسألة التوجيه والتنشئة الاجتماعية ، فكثير من مظاهر السلوك المكتسب من التربية الأسرية يتنافى ومعايير المدرسة الحديثة وطرق التفكير الحديث مما نشأ عن ذلك سوء تكيف التلاميذ داخل المدرسة من جهة وضعف الايمان بالقيم الأسرية والمدرسية من جهة أخرى وربما أدى ذلك الى انشطار الفكر منذ الوهلة الأولى وتعميق ظاهرة صراع الاجيال تبعا للتباين وشدة التعارض بين التربية الأسرية والتربية المدرسية وتعتبر هذه المشكلة من الصعوبات الحادة لسببين اثنين .
فأما الأول فلغياب تعميم التعليم التحضيري الذى يمكن أن يخفف من حدة المشكلة وازالة حالة التعارض ، وأما الثاني فلانخفاض الوعي التربوى للآباء واهمالهم لهذه العلاقة . فلهذه الأسباب وغيرها جعل تحقيق مبدأ التكامل بين البيت والمدرسة من أهم الصعوبات التى تعاني منها السياسة التربوية الحديثة ولعل الأهم من هذين السببين في تعقيد هذه المشكلة التربوية من حيث الأصل هو غياب الاطار الثقافي الموحد ـ على الأقل من الوجهة الرسمية ـ الذى يحكم كل من ثقافة البيت والمدرسة والذى يمكن معه ازالة كل تعارض ممكن أن ينشأ بين ثقافة الأسرة وثقافة المدرسة .

أما مايتعلق باثراء المحيط البيئى واستكشافه ، فتشكل قضية النشاط الثقافي داخل المؤسسات التعليمية وتبادل ذلك بين المؤسسات التربوية ، وانشاء فرق من التلاميذ بين المؤسسات التعليمية للغرض نفسه . من أهم عوامل اثراء المحيط ومساعدة الذكاء على النبوغ العلمي والمعرفي ، وترتيبه الحس الايجابي تجاه العمل الجماعي ، وتشجيع المبادرات الفردية وكذلك ارساء قواعد وتقاليد التعاون بين التلاميذ ، وتلك هي أهداف المدرسة الحديثة في تنظيم مجال العلاقات المدرسية .
غير أن ذلك يتنامى ببطء شديد في بعض مدارس التعليم الأساسي ولا سيما في الطور

الثالث ، ويفتقر كليا في بعضها الآخر؛ اذ أن النشاط الثقافي الموجود في مدارس التعليم الأساسي - كما يوحي الى ذلك الواقع المدرسي وما تفيده اجابات المعلمين - يقتصر على بعض الزيارات الميدانية لبعض المؤسسات ، وبعض المبادرات المتعلقة باصدار النشرات الاعلامية والمجلات الثقافية والعلمية في بعض الأحيان - بحسب ماتسمح بها الظروف المالية التى تعد من أهم العوامل المساعدة على تثبيط النشاط الثقافي في مدارس التعليم الأساسي نظرا لقلتها - فكان ذلك لا يكفي بطبيعة الحال لاضفاء الطابع الثقافي على المدارس ، ولا يلمي الحد الأدنى من مطالب الذكاء للنبوغ العلمي وتشجيع المبادرات الفردية منها والجماعية ؛ اذ أن النشاط المدرسي أوسع وأكبر من اصدر مجلة أوزيارة لمصنع أو تنظيم حفل موسيقي أو مباراة رياضية من حين لآخر ، فهو يتعدى هذه الصيغ التقليدية الى انشاء جماعات الأطفال التى تباشر وتشرف على تنظيم وادارة النشاطات الثقافية المتنوعة في مختلف مجالات العلم بحيث يكون لهم ميل مشترك في لون من ألوان النشاط المدرسي كالنشاط الثقافي أو النشاط الاجتماعي والرياضي أو العلمي أو الفني ... الخ الى غير ذلك من ألوان النشاطات المدرسية[1].

واذا كان النشاط المدرسي بمختلف النواحي وأشكاله وأنماطه له أهميته الخاصة في كل السياسات التربوية الحديثة نظرا لأثره الايجابي في زيادة التحصيل الجيد والتقدم الدراسي للأطفال ولا سيما عندما يكون على قدر كبير من العفوية والحرية والتلقائية كما دلت على ذلك كثير من الدراسات التربوية[2] لا ينبغي أن يكون على حساب البرامج التربوية والدروس التعليمية من حيث الاهتمام به ، كما يلاحظ ذلك في الاهتمام الزائد عن الحد بالنشاط الرياضي والموسيقى في سياسة

---

(1) - أنظر: فهمي توفيق مقبل ، النشاط المدرسي ، مفهومه تنظيمه علاقته بالمنهج ، ط1 ، 1978 ، ص57 .
(2) - أنظر: المرجع نفسه ص28 .

التوجيه العام للشباب ، مما جعل كثيرا من تلاميذ المدارس الأساسية ينجذبون بقوة نحو هذا النوع من النشاط على حساب دروسهم اليومية الأمر الذى أدى الى انتشار ظاهرة الاخفاق الدراسي عند هذه الفئة من التلاميذ .

ومن ثمة يمكن القول بأن انتهاج سياسة التوازن وترتيب الأولويات في النشاطات المدرسية دون اهمال أى لون من ألوان النشاط المدرسي هو من أساسيات العمل التربوى الناجح الذى يتولد عنه بالضرورة علاقات مدرسية منتجة ذات روابط علمية وثقافية متينة . ولا يشترط في ذلك على كل مدرسة القيام بجميع ألوان النشاط المدرسي فذلك تحدده الامكانات المادية والمعنوية المتوفرة لدى كل مدرسة وبناء المنظومة التربوية على مبدأ التكامل تجعل المؤسسات التربوية متكاملة فيما بينها ومن ثمة فالأهم ليس هو انفراد كل مؤسسة بجميع النشاطات المدرسية على حدة بقدر ما هو انشاء جماعات الأطفال ذات الميول المشتركة والموحدة في أثراء هذه النشطات المدرسية وتبادلها بين مختلف مؤسسات التعليم الأساسي تحت اشراف وتوجيه المعلمين والأساتذة المختصين في ذلك . ويعد المجال البيئ والمحيط الاجتماعي بما يتضمنه من روافد ثقافية مجالا حيويا ومادة خام للنشاطات التربوية المختلفة فالوسط البيئ - بكل أبعاده الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية - من أهم المؤثرات الرئيسية في تكوين ونمو شخصية الأطفال منذ الصغر حسب أراء علماء النفس . وهو من الغنى والتنوع مايمكن المدرسة من تحقيق أهدافها التربوية والثقافية في تكوين الأجيال .

غير أن المؤثرات البيئية التى يمكن أن تكون في محل تكامل وانسجام مع التربية المدرسية والأسرية تكاد تكون فارغة من مظمونها الثقافي والعلمي - كما تشير الى ذلك اجابات المعلمين في هذه الاستمارة . بل وكثيرا ما كانت في محل تعارض مع التربية المدرسية فالمحيط البيئ يفتقر كليا الى منتديات الأطفال ، ويعاني من قلة الوسائل التثقيفية

قصص الأطفال المعروضة ـ بجانب ما تعانيه من ضعف من حيث المحتوى التربوي التوجيهي ـ فهي قليلة ،فاذا حدث أن توافرت لابناء الحواضر فأبناء الريف غالبا ما كانوا محرومين حتى من ما هو موجود في السوق الوطنية ،كما أن وسائل الاعلام بكل أنواعها كثيرا ما أهملت حاجات الطفل وحقه ،واذا حدث أن تذكرته لا تتجاوز حدود موضوعات حديقة الأطفال واستعراض لأفلام العرائس ،وبعض القصص المترجمة عن أمم وشعوب أخرى . فالانتاج الوطني لأدب الأطفال وثقافتهم التي تلبي حاجاتهم ضئيل جدا ولا يكاد يذكر ،وأن اهمال الأطفال في السياسة الثقافية والاعلامية قد شكل خطورة كبيرة على المدرسة ؛اذ أن افتقار المحيط الى ثقافة الأطفال جعلهم ينجذبون أكثر لفسوح الشارع والدارج الاجتماعي ولا سيما وأن اغراءات الشارع أكثر بكثير من الاغراءات المدرسية بالنسبة للطفل واصبح التحكم في سلوك الطفل حتى داخل القسم الدراسي أمر صعب بسبب ما تتركه الشارع ووسائل الاعلام من آثار تربوية سلبية .

ومن ثمة فالمدرسة باعتبارها مؤسسة تربوية تعليمية لا يمكن أن تقوم بوظائفها التربوية والتعليمية في غياب سياسة التكامل بين التربية في البيئة الاجتماعية والتربية في الأسرة والتربية في المدرسة • فالتكامل بين مختلف المؤسسات التربوية تعد من أهم عوامل الازدهار التربوي والنبوغ العلمي في كل أنواع المؤسسات التربوية وفقدانها يعد فقدان للفعالية التربوية للمؤسسات التعليمية •

واذا كان ما تقدم دليل كاف على ضعف الوسائل اللازمة لاستحداث تغيير تربوي ورفع مستوى التعليم الى ما يجب أن يكون عليه • فان الاصلاح التربوي يعاني كذلك من ضعف شديد في منهجية التغيير التربوي ، فهذه المنهجية لم تكن مبنية على دراسة كافية ليس فقط للوسائل والموارد المالية والبشرية فحسب بل كان هذا الاصلاح في منهجيته التغييرية يجهل الظروف النفسية والحضارية والمرحلة التاريخية للمجتمع الجزائري • ومن ذلك ما نجده في اهتمامات العينة بمشكلة الاختلال الذي تعاني

منه المؤسسات التربوية عموما ، فعدم الرضا على تطبيق سياسة الاختلاط الذي كان واضحا في اجابات المعلمين دليل واضح على أن الظروف النفسية غير ملائمة لهذا الاجراء التربوي المستورد ، ذلك أن الاختلاط يتعارض تعارضا بينا مع القيم الاجتماعية الاسلامية السائدة في المجتمع الجزائري ، ودخيل على ثقافته في تنظيم العلاقة بين الجنسين - وفقا لمقتضيات الشريعة الاسلامية - فالمجتمع الجزائري ذو ثقافة اسلامية وهي الثقافة التي صاغت مختلف العلاقات الاجتماعية ، ولاسيما العلاقات بين الذكر والأنثى التي تتنافى وسياسة الاختلاط، والجدير بالذكر أن الاختلاط عندنا لم يتوقف عند حدود الجمع بين التلاميذ في القسم الدراسي الواحد في ظروف تعليمية تحكمها - على الأقل - أخلاق مدرسية تعليمية ومهنية معينة بل أصبح الاختلاط في مدارسنا أشد وطأ وأثرا في النفوس لأن المراهقين والمراهقات من المعلمين والمعلمات هم الذين يشرفون على تعليم المراهقين والمراهقات من التلاميذ والتلميذات في ظروف تنظيمية وتشريعات قانونية وممارسات سلوكية أبعد ماتكون عن الأخلاق الاسلامية والآداب العامة • الأمر الذي يهدد نظام القيم والعادات والأخلاق الاسلامية في المجتمع الجزائري •

تلك هي أزمة التربية التي تواجه التجربة الجزائرية في تجديد نظامها التربوي وبناء المدرسة الأساسية ذات التسع سنوات ، فهذه التجربة - كما بينا - لم تكن بأحسن حال من التجارب العالمية الأخرى رغم ما بذل من مجهودات لاتقل أهمية عن المجهودات العالمية التي تبذل في ميدان التربية والتعليم لتجاوز المشكلات والصعوبات الفكرية منها والتطبيقية • فالمشكلات الفكرية بقيت - في ظل سياسة استيراد فكرة التطوير التربوي وتكييفه وفقا للوطنية - بدون حل • كما بقيت الفلسفة التربوية في ظل سياسة التوفيق بين " الوطنية - الاسلام - والاشتراكية " تعاني هي الأخرى من تعارض في جزئياتها مما انعكس ذلك على التطبيقات التربوية داخل المدرسة التعليمية وخارجها من المؤسسات التربوية الأخرى بالغموض في الأهداف التربوية القريبة والبعيدة - كما بقيت التطبيقات التربوية لمبادئ المنظومة التربوية - المتبناة على المستوى النظري - تعاني من المشكلات والصعوبات على مستوى التطبيق ، كما بينت ذلك نتائج البحث الميداني في هذه الفصول وذلك بسبب

الخطأ المنهجي في تقدير الاحتياجات والامكانيات التي كانت أقل بكثير من الأهداف المعلنة ، اذ بقيت هذه الأهداف المعلن عنها في وثيقة الاصلاح التربوى الشامل وما صدر عنهجا من تشريعات مجرد تصريحات لفظية . ولذلك كانت الجزائر كغيرها من دول العالم الثالث - كما تشير الى ذلك الدراسات والتقارير الدولية - (1) في أنها قد عزمت - هذه الدول ومن بينها الجزائر - على اقرار وتبنجي كثير من المبادئ التربوية السامية . كالمزج بين التعليم النظرى والتعليم التطبيقي ، و ديمقراطية التعلم ومجانيته ، والزامية التعليم الابتدائي والتوسع في التعليم الثانوى ، والتسيير اللامركزى . وأولوية الانفاق على التربية ... الخ . كل ذلك كان من أهم ما أقرته معظم بلدان العالم الثالث الا أنها لم تستطع أن توفر الحد الأدنى من الشروط الضرورية لانجاح هذه المبادئ على مستوى التطبيق . ومن ثمة فالأمر لا يتعلق بالاعلان عن تبني المبدأ بقدر ما يتعلق بمدى توافر الشروط الضرورية (المادية والنفسية الملائمة) لنجاح المبدأ .

وهكذا نجد أن الاصلاحات التربوية الحديثة لم تستطع - كما يتبين ذلك من نتائجها - أن تقدم حلولا كافية للازمة التربوية العالمية - ولا سيما في العالم الثالث الذي يعاني أكثر من غيره من هذه الأزمة الحادة ونتائجها سواء في مجال المبادئ والأفكار ، أو في مجال توفير الشروط الموضوعية لرفع مستوى التعليم فبقيت الأنظمة التعليمية - في معظمها - تعاني من ضعف في مدخلاتها ومخرجاتها ، مما دعى المفكرون التربويون في العالم الى الاقرار بالأزمة التربوية ، والدعوة الى اعادة صياغة المشكلة التربوية وتفسيرها ، ومحاولة طرح البدائل التربوية كحلول جذرية لمشكلات التربوية ، وقد ظهرت عدة محاولات لتفسير الأزمة التربوية وصياغة حلول تربوية مناسبة للخروج منها في شكل بدائل تربوية ، وقد اختلفت وتنوعت هذه البدائل تبعا للاختلاف في المنطلقات الفكرية والأيديولوجية ، وفي الآتي نشير الى بعض هذه البدائل التربوية بشكل مختصر تبين ما ان لأقدرها في التصدى للأزمة التربوية وحل مشكلات التعليم .

أولا : ضعف البدائل التربوية في استيعاب وتفسير الأزمة :

ان النتائج التي يمكن استخلاصها من هذا البحث هو أن حركة التجديد التربوى والمتمثلة في حركة الاصلاحات التربوية للأنظمة التعليمية — ولا سيما الرسمية منها — تعاني جملة من الصعوبات والمشكلات تعيق الى حد كبير نشاطها الابتكارى ، وتحول دون تحقيق أهدافها التربوية والاجتماعية ، وأن هذه الصعوبات والمشكلات ليست قاصرة على جانب دون آخر بل تعددت لتشمل كل جوانب نظام التعليم ، سواء من حيث مدخلاته أو من حيث مقوماته أو من حيث مخرجاته وأهدافه ، وسواء تعلق الأمر — في ذلك — بتأثر التجديد التربوى بنظرية المعرفة أو بتأثره بالتغيرات الاجتماعية والتطبيقات التكنولوجية المعاصرة مما جعل حصرها (أي الصعوبات والمشكلات) من الأمور المتعذرة بسبب كثرتها وتنوعها وتشعب مجالاتها . وشمولية هذه الصعوبات لكل جوانب نظام التعليم وتعذر حصرها جعلنا نتأكد من أن هذه الصعوبات والمشكلات ان هي الا مظاهر لأزمة تربوية حقيقية يعاني منها النظام التربوي والتعليمي ، كما أن تماثل هذه الصعوبات والمشكلات ، وبروزها في معظم الأنظمة التربوية العالمية ، يجعلنا نتأكد أيضا من أن هذه الأزمة التربوية لها أبعاد عالمية . وصحة هذه النتيجة لم تثبت فقط من خلال هذه الدراسة العلمية لمظاهر الأزمة التربوية البادية على الأنظمة التربوية المنتشرة في العالم ، أو من خلال دراسة التجربة الجزائرية في الاصلاح التربوى التي تثبت أن السياسة التربوية الحديثة تعاني هي الأخرى من هذه المشكلات والصعوبات ذات الصيغة العالمية ، وانما تأتي صحة هذه النتيجة أيضا من نتائج التقارير الدولية — القديمة والحديثة — التي تشير كلها بأن العالم يعيش أزمة تربوية حقيقية لا مجال لنكرانها .(1)

---

(1) — أنظر : فيليب ومز . أزمة العالم في التعليم من منظور الثمانينات . ت/ محمد خيري حربي وآخرون . ط 1987م الرياض . ص : 17 .

واذا كان وجود الأزمة التربوية كحقيقة أقرتها كل التقارير الدولية المتعلقة بهذا الشأن ، وأثبتتها الدراسات التربوية الحديثة ، فان تفسيرها " أي الأزمة التربوية " قد اختلفت في شأنها كثير من المفكرين والتربويين في العالم ، واختلفوا تبعا لذلك في صياغة الحلول المناسبة لهذه الأزمة . فيمكن استخلاصها فيما يلي :

1 - فقد اعتبرت الدراسات والتقارير التربوية الدولية[1] أن الأزمة التربوية قد تمثلت بشكل بارز في ظاهرة " التفاوت " ولا سيما في السنوات الأخيرة ، فقد أفادت هذه التقارير والدراسات التربوية العالمية أن التغيرات المذهلة التي طرأت على البيئة - بشقيها الاجتماعي والطبيعي - جعلت الأنظمة التعليمية في العالم - رغم سرعة نموها واتساعها وتجددها باستمرار - لم تستطع أن تتكيف بشكل مرض مع متطلبات الحياة الاجتماعية والاقتصادية بسبب سرعة تغير هذه الأخيرة ، مما أدى الى تعميق الهوة والتفاوت بين الأنظمة التربوية - بما تشتمل عليه من هياكل وطرق ووسائل ومحتويات - وبين حاجات كل من الفرد والمجتمع من التكيف مع المستجدات الحضارية التي تبرز وتتغير من حين لآخر وما يترتب عنها من تغير مستمر في البناء الاجتماعي . ولم يقتصر الأمر عند حد التفاوت لكل أشكاله بل تعدت الى ظهور أشكال أخرى كما تفيد نفس الدراسات والتقارير.[2] من الأزمة المتمثلة خصيصا في انعدام الثقة في التعليم نفسه .

ولعل هذا التجديد للمشكلة التربوية في العالم كان له أثره المباشر في توجيه السياسة التعليمية منذ ستينات هذا القرن في الدول العربية والاسلامية فقد حددت أزمة التربية في هذه البلدان واختصرتها سياساتها التربوية والتعليمية منذ فجر الاستقلال في أزمة الامكانات المادية والبشرية .

ومن ثمة فقد عولجت مشكلة التربية في ضوء سياسة تحديث الوطن العربي منذ

---

(1) _ أنظر : المرجع السابق نفسه ص : 19 .

(2) _ أنظر : المرجع نفسه ص : 24 .

فجر الاستقلال كما لو كانت مشكلة تقنية بيداغوجية محضة تتطلب توفير الامكانات المادية والبشرية لتأطير متطلبات التوسع في الانتساب المدرسي وقد برز ذلك جليا في سياسة تكييف الارث الاستعماري مع المعطيات الواقعية للمجتمعات العربية حتى تستجيب المدرسة للحد الأدنى من الطلب الاجتماعي لفئة المتعلمين والكفاءات اللازمة لتسيير مختلف جوانب الحياة الاجتماعية ٠

غير أن هذه السياسة التعليمية سرعان ما تبين فشلها في مواجهة التحديات المعاصرة للمجتمعات العربية في جميع مجالات الحياة ولا سيما الاقتصادية والتكنولوجية منها ٠ فعمدت بتنظيم السياسة التعليمية العربية بمساعدة اليونسكو منذ منتصف السبعينات الى تغيير الأنظمة التربوية التقليدية ، وبناء أنظمة تربوية حديثة في منهجها ووسائلها وطرقها حتى تستجيب للتغيرات الاجتماعية الكبرى ٠ فكانت استعارة مدرسة النشاط والعمل ، وسياسة التوفيق بين الاسلام كتراث حضاري والوطنية أو العروبة كانتماء ، والاشتراكية أو الديمقراطية كمنهج ، هي السياسة التعليمية التي ميزت معظم التجديدات التربوية الحديثة باعتبار أن مدرسة النشاط والعمل التي ظهرت بظهور الحاجة الى التحكم التقني هي من أهم ما توصلت اليه أحدث العلوم التربوية في مواجهة الطلب الاجتماعي والاقتصادي والاقتصادي في مجال التحكم التكنولوجي والانتاج الصناعي والتجاري ، وباعتبار أن سياسة التوفيق بين الاسلام والعروبة والاشتراكية والرأسمالية ٠ هي السياسة المفضلة في تعايش الأفكار والحوار الثقافي ٠

وعليه فان هذه السياسة التعليمية في تغيير الأنظمة التربوية التقليدية في العالم العربي هي الصيغة التربوية الوحيدة - في نظر المشرفين على التربية ا - التي تخرج الأنظمة التربوية العربية من أزمتها وعزلتها عن الواقع الاقتصادي والاجتماعي على حد سواء ٠

غير أن استعارة مدرسة النشاط والعمل - كأساس لحل أزمة التربية في عزلتها عن الواقع الاقتصادي - كان مجرد تخطيط اقتصادي للتربية ، وانفتاح للمدرسة العربية على تجربة الغرب أكثر من انفتاحها على الواقع الاقتصادي

والاجتماعي المحلي . ومن ثمة بقيت المدرسة من حيث هي مؤسسة تربوية تعليمية بعيدة كل البعد عن الجذور الشعبية الحضارية للمجتمعات العربية كما رأينا في تجربة الجزائر .

كما أن سياسة التوفيق بين الاسلام كتراث والوطنية أو العروبة كانتماء ، والاشتراكية والديمقراطية كمنهج في المدارس التعليمية هي سياسة بات فشلها واضحا في أكثر من تجربة سواء على مستوى الأنظمة التربوية والتعليمية أو على مستوى السياسة العامة ذلك أن محاولة التوفيق بين هذه العناصر الثلاثة باعتبارها اتجاهات أو مذاهب يعد من قبيل الجمع بين المتناقضات لا يقبله العقل .[1] كما أن التجارب التوفيقية بين الاسلام وبين الأيديولوجيات المختلفة في الأنظمة التي يغلب عليها الطابع العلماني قد انتهت باقصاء الاسلام واستبعاده من معظم مجالات الحياة ، فصار التوجيه التربوي والمدرسي في عمومه أقرب الى التوجيه العلماني منه الى القومي العربي الاسلامي .[2] كما حصل في سياسة الاصلاح التربوي الأخير لتجربة الجزائر 1976م .[3] مما أدى بالمسئولين الى الاسراع لتدارك الموقف المتأزم ومحاولة تصحيح الخطأ باصدار تعليمتين رئاسيتين تقضيان بادماج مادتي التربية الاسلامية والسياسية في كل مستويات نظام التعليم ومراحله وفي كل الاختصاصات التعليمية من التعليم الأساسي الى التعليم الجامعي . ومن ثمة كانت معالجة القضايا التربوية والتعليمية بهذه السياسة التوفيقية للمذاهب والايديولوجيات والسياسة استعارة الأنماط التربوية التعليمية الغربية ، أن أصبحت التربية عندنا – من حيث هي نظام – عبارة عن أنماط غربية وإن كيفت مضامينها ومحتوياتها التعليمية

---

(1) – أنظر : عباسي مدني مشكلات تربوية في البلاد الاسلامية (المرجع السابق) ص : 137 .

(2) – أنظر : د / محسن عبد الحميد . المذهبية الاسلامية والتغيير الحضاري (كتاب الأمة) ط1 . 1984م . ص : 31 .

(3) – أنظر : الفصل الثاني من هذه الدراسة .

وفق مقتضيات الواقع العربي والاجتماعي الوطني ومن حيث الانتماء الفكري والعلمي فهي أقرب الى علوم الغرب وفلسفته في الحياة منه الى العلوم العربية والاسلامية

كما أن سياسة تحسين مقومات التعلم،فعلى الرغم من اقرار الزامية التعلم الأساسي ومجانية التعلم بصفة عامة ، وسياسة التوسع الدائم في الانتساب المدرسي ، الا أن نظام التعليم مازال يعاني من ضعف شديد في التأهيل العلمي والتربوي والبيداغوجي سواء على مستوى فئة المعلمين أو فئة الاداريين أوفئة المستشارين والمفتشين . كما يعاني مبدأ مجانية التعلم صعوبات في التطبيق فهو لم يتعد من حيث تطبيقاته حدود السماح لتواجد الأطفال في المدرسة . وتعاني الأفواج التربوية والأقسام البيداغوجية من اكتظاظ شديد خاصة في مرحلة التعليم الأساسي . ويعاني مبدأ المساواة التعليمية والعدالة المدرسية من صعوبات شتى من حيث تطبيقاته ؛ فانتساب البنات الى المدرسة مازال ضعيفا ولا سيما في المستويات العليا من التعلم والمناطق الريفية أشد حرمانا من الجودة في التعليم ووسائله من المناطق الحضرية ... الخ .

ولعل التجربة الجزائرية في تحسين مستوى التعلم من حيث مقوماته الأساسية تشهد على ضعف كثير من التجارب العربية في تطوير وتحسين التعليم باعتبارها من التجارب الرائدة في الوطن العربي على الأقل كما توحي الى ذلك تقارير اليسكو .

أما عن تغيير البنايات الادارية الموروثة فلم تتعد حدود اعادة التنظيم الاداري وتقسيم نظام التفتيش التربوي الى مناطق ومقاطعات تربوية تبعا لما تفرضه ضرورة تقسيم العمل ، كما لم يتعد أيضا حدود علاقات العمل والتعاون بين مختلف الميادين الاجتماعية والاقتصادية والثقافية . وبقي نظام التعليم من حيث البنية الادارية تقليديا في معظمه ويعاني من تفشي البيروقراطية الادارية وممارسة السلطة والروتين الاداري والغلو في التنظيم المركزي ، واحتكار الدولة للتسيير والتخطيط والتمويل وعدم السماح لأية مبادرات فردية أخرى . لذلك بقي نظام

التعليم يعاني من ذوى الخبرة التقليدية في التسيير كما هو الشأن في النظام التربوى في الجزائر ؛ اذ أن تولي المهام الادارية التعليمية في الجزائر يتم عن طريق الانتداب أو تعيين المعلمين من ذوى الخبرة الطويلة في التدريس في أغلب الحالات - مما نتج عن هذا الاجراء تقلص سريع لفئة المدرسين والمعلمين من ذوى الخبرة العالية في التدريس بسبب انجذابهم الى تولي المسئوليات الادارية والفوز بالحصول على بعض الامتيازات المادية والمعنوية التي لا توفر لهيئة التدريس ، كما نتج عن ذلك ضعف في التسيير والتنظيم الادارى والبيداغوجي بسبب نقص الخبرة الادارية لهذه الفئة من المعلمين الذين لم يخضعوا للتدريبات الادارية الكافية الا ما يسمى بالتربصات القصيرة المدى ، وهي عادة ما تكون غير كافية لاستحداث الفعالية التربوية المطلوبة .

أما عن المحاولات الرامية الى تحسين أساليب التقويم التربوى فلم يتعد هو الآخر حدود التقنين والتنظيم من الناحية الادارية والتشريعية ، ولم يتعد حدود قياس الذاكرة والحفظ . فأسلوب الامتحانات والمسابقات بقي تقليديا الى حد بعيد ، وهي توظف هذه الامتحانات والمسابقات كأداة فرز وانتقاء بدلا من توظيفها كأداة تشجيعية لمزيد من التعلم . وبالتالي فقد كانت سببا رئيسيا في حرمان الكثير من الأطفال والشباب من متابعة دراستهم .

أما عن مسألة توحيد التعليم كضرورة تقتضيها الوحدة الوطنية فقد انتهت تطبيقاتها المتطرفة والموغلة في المركزية القائمة الى حالة تعارض بينها وبين التنوع الثقافي الذى هو من أهم مطالب النبوغ العلمي وتفتح الذكاء ، فاحتكار الدولة للتعليم والتخطيط المركزى والتطبيق العشوائي للمساواة التعليمية كانت حواجز منيعة للمبادارات الفردية وتثبيط للعزائم وضمور للنبوغ العلمي في أوساط الشباب واعمال التربية النخبوية . أكثر ما هي عامل للوحدة الوطنية والفكرية والعدالة المدرسية .

تلك هي تجربة معظم الدول العربية بمساعدة اليونسكو في تحديد نظامها التربوى

ـ كما أشارت الى ذلك تقاريرها وبدل عليها واقعها التربوى ـ • (1) وهي تجارب نمت وتطورت في ظل استيراد التطوير التربوى وسياسة الاستعمار الثقافية وفي غياب الحوار واشتراك الأمة في تقرير مصيرها التربوى • فكانت التربية العربية من حيث هي نظام عبارة عن أنماط غريبة وان كيفت مضامينها ومحتوياتها التعليمية وفق متضيات الواقع العربي والاجتماعي • ومن حيث الانتماء الفكرى والعلمي فهي أقرب الى علوم الغرب وفلسفته في الحياة منه الى العلوم العربية الاسلامية • وهذا ما يفقدها الفعالية الحضارية المطلوبة •

2 ـ قد كان العلاج المشكلة التربوية من قبل الادارة التعليمية علاجا كما لو كانت مسألة ادارية تقنية محضة ومسائل بيداغوجية تخص المشرفين على التربية فقط • لغياب الادارة الجماعية للأمة واشراكها في تقرير مصيرها التربوى • وادراك بعض المفكرين التربويين لخطورة الوضع التربوى وتأزم المشكلات التربوية • ان ظهرت عدة محاولات فردية لعلاج المشكلة التربوية في شكل بدائل تربوية اختلفت وتنوعت من شخص الى آخر ومن فئة الى أخرى بحسب الاختلاف في الاتجاهات الفكرية و والأيديولوجية أو هي تحاول كلها ابراز صياغة جديدة للفلسفة التربوية في البلاد الاسلامية على ضوء المعطيات الحضارية والواقعية • نذكر منها على وجه الخصوص •

أ ـ مشروع الانماء الثقافي الشامل : (2) وهو بديل تربوى لفريق من بعض التربويين العرب من بينهم أحمد الصيداوى • وعبد الله عبد الدائم وغيرهم • ويتضمن هذا البديل تصور للنظام التربوى والتعليمي يستمد أصوله الفكرية من الدراسات الأنثروبيولوجيا ولذلك فهو عبارة عن معالجة أنثروبولوجية للمشكلات التربوية ان صح هذا التعبير الى أن اضفاء الطابع الثقافي على النظام التربوى يدل على الطابع المادى والاقتصادى والاهتمام أكثر بالعلاقات الاجتماعية ذات الطابع الانساني أكثر من العلاقات الاقتصادية

---

(1) ـ أنظر : الفصل الأول من هذه الدراسة •

(2) ـ أنظر : أحمد الصيداوى وآخرون • الانماء التربوى (المرجع السابق) ص185 ـ 201 •

والاهتمام بالمبدأ الديمقراطي كهدف انساني ، كل ذلك يدل دلالة واضحة على المنحى الانساني في توجيه التربية والتعلم في هذا البديل للوصول الى صياغة الانسان العالمي أوعلى الأقل المساهمة في ايجاد المجتمع الانساني المتجانس . ويرى مسؤلاء أن تحقيق ذلك لا يمكن أن يتم بالاصلاح التربوى وحده أو بالاصلاح الاقتصادى وحده ، أو بهما معا . بل يتحقق بالانماء الثقافي الحضارى الشامل مع الأخذ بعين الاعتبار أهم الشروط التي تحقق الأهداف الانسانية الكبرى في ظل هذا النموذج الثقافي الشامل . وتستطيع استخلاص بعض هذه الشروط فيما يلي :

1 ـ ازالة الطبقية الاجتماعية والاقتصادية .

2 ـ اعادة النظر في تقسيم العمل .

3 ـ ازالة الهوة بين التقدم الاقتصادى وبين التقدم الثقافي ، والبدء بتحقيق المجتمع الديمقراطي الحقيقي الذى يحقق فيه الفرد ذاتيته وشخصيته في ظل علاقات التعاون مع الآخرين وخدمتهم بعيدا عن الأنانية .

والمتأمل في هذا البديل التربوى يجد أنه جاء نتيجة لأزمة الفكر التربوى الحديث ومآل اليه التعليم ليس في العالم العربي وحده بل في العالم أجمع من ضعف شديد في جميع جوانبه . فهو ليس بديلا ذا أصول فلسفية جديدة بقدر ما هو رد فعل صنعته الأزمة التربوية . ولذلك فهو عبارة عن محاولة انقاذ للأنماط التربوية والتعليمية الحالية باعطائها نفس جديد ، وتكييفها أكثر مع الواقع الاجتماعي والثقافي السائد حتى تظهر هذه الأنماط التربوية الحديثة وكأنها صورة ابداعية جديدة . وفي الواقع أن هذا البديل لا يتعدى حدود الاصلاح الاصلاحات التقنية والفنية لبعض نواقص الأنماط التربوية الحديثة كاضفاء الطابع الثقافي على مضامينها ، واضافة البعد الانساني على أهدافها ، والتركيز أكثر على العلاقات الانسانية . ويبقى هذا البديل يعاني هو الآخر من نقص أساسي لعلاج مشكلة التربية والخروج بها من الأزمة الفكرية وهو النقص الذى يتمثل في اعطاء تصور شامل لفلسفة تربوية عالمية شاملة تنطلق أساسا من تصور خاص للانسان والحياة والكون ؟ ذلك أن أى فكر يكون خاليا من تصور للانسان والحياة

والكون ، والعلاقة التي تربط هذه العناصر الثلاثة يكون عاجزا لا محالة عن اشتقاق نظرية جديدة تنقذ الأنماط التربوية الحالية من أزمتها ، ولا تستطيع أن تتعدى حدود الاصلاحات التقنية مع العلم أن أزمة الفكر التربوي الحديث تقتضي التغيير الجذري الذي يقتضي هو الآخر اعطاء بديل تربوي شامل يتمثل في ايجاد نظرية تربوية مستقلة جديدة تستوعب أبعاد الأزمة التربوية ومقتضيات حلها . فالاصلاحات الجزئية لا يمكن أن تكون بدائل للأوضاع التربوية المتأزمة .

ب - البديل التربوي الثاني البارز في الدراسات التربوية العربية فهو البديل الذي يستنبطه أصحابه من تصورهم وتفسيرهم لأزمة التربية في المجتمعات العربية على أنها جزء لا يتجزأ من المشكلات الواقعية ذات الصبغة الحضارية ، كمشكلة التبعية الاقتصادية والديمقراطية ، والوحدة ... الخ . ولذلك فهم يعتقدون أن حل أزمة التربية لا يمكن أن تكون الا اذا تبنت التربية والتعليم مبادئ وأسس ثلاثة وهي الديمقراطية - الوحدة - الاشتراكية وقد مثل هذا البديل التربوي بوضوح " محمد الصالح بن عمر " (1) اذ يقترح بناء التربية العربية على ثلاثة أسس كأساس للخلاص ليس من الأزمة التربوية فحسب بل حتى من الأزمة الاجتماعية . وهذه الأسس .

1 - ارساء قواعد الديمقراطية في مدارسنا كأساس لتحقيق التنمية الاقتصادية والتخلص من التبعية الاقتصادية والثقافية .

2 - بناء التربية على الوحدة اذ أن الخلاص من التبعية الاقتصادية لا يمكن أن يتم بممارسة الديمقراطية على مستوى قطر معين فقط بل لا بد من تجمع أكبر هو تجمع المغرب العربي الكبير مرحليا ثم الوطن العربي الكبير في نهاية المطاف .

3 - بناء النظام التربوي على أسس الاشتراكية : اذ أن ضمان الفعالية التربوية للمدرسة وتحقيق أهدافها الاقتصادية يتوقف الى حد كبير على مدى تسخير القطاع الاقتصادي وتوظيفه لخدمة القطاعات الاجتماعية وفي مقدمتها القطاع التربوي .

---

(1) - أنظر: محمد الصالح بن عمر . في البحث عن بديل تربوي وثقافي تقدمي . سلسلة كتاب التقدم رقم 9 . ص 9 - 39 . دار التقدم للنشر والتوزيع تونس .

ذلك هو مختصر البديل التربوي الذي يراه محمد الصالح بن عمر ومن تبعه علاجا كافيا للمشكلة التربوية في تونس وغيرها من الأقطار العربية ولا سيما أقطار المغرب العربي .

والملاحظ لهذا البديل يجد أنه مجرد اصلاح بيداغوجي وتوجيه ايديولوجي اشتراكي . فعلى الرغم من أنه يقدم حلولا عملية للاصلاح البيداغوجي ، بالانتقال من البيداغوجيا التعليمية التقليدية الى البيداغوجيا التعليمية النشطة تعتمد على الحوار والنقد الذاتي والفعالية التربوية . الا أن التوجيه الأيديولوجي الاشتراكي يبدو طاغيا أكثر من اللازم على هذا البديل مع العلم أن التوجيه الاشتراكي يهمل اهمالا تماما نظام القيم الاجتماعية المحلية ولا سيما الاسلامية منها لتعارضها مع أصولها الفلسفية . وذلك ما هو واضح في هذا البديل فالتاريخ الحضاري للأمة وقضية انفتاح المدرسة على نظام القيم الاسلامية والانتماء العقيدي لا يوجد له أثر في هذا البديل ، مع العلم أن مسألة العقيدة الاسلامية هي التي تشكل الاطار الوحيد للوحدة المغربية أو العربية التي هي هدف هذا البديل في نهاية مطافه . وأن انفتاح المدرسة على القيم الديمقراطية واصلاح نظام البيداغوجيا التعليمية وفقا لمقتضيات المنهج الاشتراكي لا يؤدي الى الوحدة المغربية أو العربية بقدر ما يؤدي الى انقسام الجيل العربي الواحد ، والى صراع الأجيال ، وذلك لتعارض القيم الاشتراكية والديمقراطية مع القيم الاسلامية التي تتمسك بها الأسرة العربية في عمومها خاصة والمجتمعات العربية في عمومها عامة . ومن ثم فانفتاح نظام التعلم على نظام القيم الاجتماعية الاسلامية هو أساسي في أي محاولة للخروج من الأزمة التربوية و والاجتماعية للمجتمعات العربية ، وأن اهمالها يعد اهمالا للتربية ذاتها . ذلك أن نظام القيم الاسلامية ، والتاريخ الحضاري للأمة الاسلامية يشكلان جزء هاما من المعطى التاريخي الحضاري للمجتمعات العربية من جهة ، والمعطى الحسي الواقعي لعموم الأسرة العربية من جهة أخرى . وأن تجاهل هذه البدائل التربوية والثقافية لهذا الواقع الحضاري التاريخي ، والحسي الجماعي للأسرة تبوء لا محالة بالفشل .

جـ ـ أما بالنسبة لعلماء الغرب فالأزمة التربوية عندهم أعمق من أن تكون أزمة الوسائل ، أو أزمة تكيف المضامين والهياكل والأسس التربوية التعليمية وفق مستجدات الحياة .

فبالنسبة لرجاء الفاروقي فانه يرى أنه لا يمكن تجاوز أزمة التربية الحالية بمجرد تحديد اصلاحي للوسائل أو سياسة الانماء الكمي للمدرسة فحسب بل لابد لتجاوز هذه الأزمة من " ايجاد محتوى ومناهج تربوية تهدف نحو وعيا الى اعادة الطرح النقدي لنظام قائم ، وليس لانتاج نسخة أخرى عنه ...... والى ايقاظ الطاقة الخلاقة وتنميتها ، وليست بالتكيف والتمثل ". (1) ذلك لأن أزمة التربية عنده ليست أزمة نقص الوسائل بقدر ما هي أزمة قيم بالدرجة الأولى . (2)

فالمدرسة في المجتمعات الغربية هي الآن تعاني من النزعة المادية القائمة علي فكرة النمو من أجل النمو وهي الفكرة التي تنامت في ظلها المدنية الغربية ، وتشكلت ضمائر الناس وتصوراتهم وسلوكاتهم وفقها . وهو الأمر الذي يتطلب اعادة بناء كل من العلوم والتربية وفق خاصية التسامي التي يتميز بها الانسان من حيث هو انسان . (3)

والى مثل هذا الرأي في تفسير أزمة التربية المعاصرة في المجتمعات الغربية ذهب كثير من علماء الغرب المهتمين بأزمة الانسان المعاصر أمثال الكسيس كاريل ورينيه دوبو ، واريك فروم ، وروبرت أغروس ، وجورج ستانسيون وغيرهم . فقد اعتقدوا جلهم ـ مع بعض التباينات الجزئية بينهم في تحليل أزمة الانسان ـ ان أزمة التربية والتعليم لا تعدو أن تكون جزءا من أزمة الانسان المعاصر ، وهي الأزمة التي تولدت عن التطبيقات العلمية التكنولوجية الحديثة التي تتجاهل صفات الانسان وخصوصياته النوعية . (4) مما أوجد بيئة مضادة ـ في نظرهم ـ للبيئة الجسمية

---

(1) ـ أنظر: روجاء غارودي . مشروع الأمل . ط1 . مارس 1977م . ص 107 .

(2) ـ أنظر: رجاء غارودي . التربية وأزمة القيم الثقافية . السنة 13 العدد 78 . ص 74 ـ 79 .

(3) ـ أنظر: المرجع السابق نفسه والصفحات .

(4) ـ أنظر: الكسيس كاريل . الانسان ذلك المجهول . تعريب شفيق أسعد فريد ط3 . 80 . ص 15 ـ 42 .

والنفسية للانسان أفقدته الى حد ما القدرة على التكيف . ولعل من أخطر البيئات على الانسان التى أوجدتها التطبيقات العلمية والتكنولوجية والتفسير المادى للحياة هي البيئة التربوية ، فمناهج المدارس التعليمية وأساليبها التربوية الحديثة قد وضعت أساسا لخدمة " النمو " (1) فأصبح الانسان مشدودا بقوة الى عالم الأشياء ، وحدوث العلاقات الانسانية في ضوء عالم الأشياء وتراوح الانسان بين [illegible] ومستهلك لعالم الأشياء . في الوقت الذى تتجاهل فيه المدرسة كلية "القيم الانسانية السامية" .

ومن ثمة فهم يجمعون على أن الخروج من أزمة الانسان تكمن في اعادة بناء وتأسيس هذه البيئة وفقا لما يلائم طبيعة الانسان وخصوصياته النفسية ، والخروج من أزمة التربية تكمن في اعادة بناء وتأسيس مناهج العلوم وصياغة المدارس والمناهج التربوية وفقا لردود أفعال الانسان وما يلائم طبيعته البشرية التي من أهمها " التسامي" (2)

غير أنه اذا كان تشخيص هؤلاء العلماء المشكلة التربوية في المجتمعات الصناعية على قدر كبير من الصواب . فان تقديراتهم للحلول المفكرة باعتبارها بدائل تربوية يعتريها كثير من النقص فبالنسبة لما يراه غارودى من أن حل مشكلة التربية والقيم في المجتمعات الصناعية يكون مجرد انفتاح الغرب على ثقافات غيرهم من المجتمعات البشرية والعزوف عن الانسانية واثارة الفنون والجماليات في التعليم واعادة بعد " التسامي " للثقافة والعلوم والتربية . (3) فهذه الحلول - في نظرنا - وان كانت أساسية في خطوات حل مشكلة التربية في المجتمعات الصناعية - غير كافية - ؟ اذ أن الأهم من ذلك كله هو اعادة النظر في التصورات الأساسية للانسان والكون والحياة . وتحديد أكثر دقة للعلاقة بين هذه

---

(1) - أنظر: رينيه دوبو . انسانية الانسان . تعريب نبيل صبحي الطويل ، ط2 . 1984 . ص . 218 - 229 .

(2) - أنظر: الكسيس كاريل . (المرجع السابق نفسه) ص317 - 353 .

(3) - أنظر: رجاء غارودى . التربية وأزمة القيم . (المرجع السابق نفسه) ص73 - 83 .

العناصر الثلاثة وهي العلاقة التى تكون أساسيات نظرية المعرفة التى تكون أكثر توافقا مع المكونات الفطرية الجسمية منها والنفسية للانسان • ولا نظن أن ذلك يتم بمجرد صياغة هذه العناصر والعلاقة بينها في ظل الخبرة الانسانية وحوار الحضارات كما هي عند غارودى أو في ظل معطيات علم الانسنة كما هي عند ايريك فروم أوعند الكسيس كاريل ود وربو رينيه وغيرهم • لأن ذلك كله يتعدى في أحسن حالاته مجرد انذار مبكر وتنبيه العقلاء لما آلت اليه الحضارة الغربية من افلاس ، ومناداة لاعادة ترتيب الواقع الموضوعي للبيئة حتى يكون أكثر توافقا مع طبيعة الانسان أو اعادة صياغة العلم في جميع فروعه — حتى يكون أكثر خدمة للانسان — يسرى اعتبار هذه الحلول اجراءات استعجالية لانقاذ الحضارة الغربية من الانقراض الذى بات يهددها ، واستدراكا لأخطاء النهضة العلمية في المجتمعات الغربية في ترتيب عناصر انتاج الحضارة • وهي الأخطاء التي ملتزال تعاني منها البشرية ومن آثارها السلبية الى يومنا هذا ؟ تقضي نظرنا أن اعادة ترتيب الواقع الموضوعي ، وصياغة البيئة وفقا لما يلائم الانسان بمنظور علم الانسنة الجديد الذى يسعى لاعادة الاعتبار للجوانب الانسانية في تصاميم الحياة المعاصرة لا يؤدى الى حل المشكلة الحضارية بقدر ما يؤدى الى تكرار نمط الحياة السائدة في ظل الفلسفة المثالية وتعاليم الديانة المسيحية والتى تعطى للجوانب الروحية الانسانية أهمية كبرى في تصميم الحياة • وفي ذلك اهمال صريح للجوانب الحياتية الأخرى ، وبالتالي فهو تكرار للخطأ في ترتيب عناصر انتاج الحضارة مرة أخرى • فتقدير العلاقة بين عناصر انتاج الحضارة وصياغتها وفقا لمبدأ التكامل والتوازن لا يكون بمجرد تقدير للأولويات أو بالاهتمام بجانب دون جانب آخر وبالاهتمام بكل الجوانب وانما يكون بادراك الصيغة البنيوية لعناصر انتاج الحضارة • هذه الصيغة التي يكون البعد التعبدى الجوهر الأساسي في تكوينها وبنائها وتحديد علاقاتها وعناصرها وطبيعي أن ادراك هذه الصيغة ومكوناتها لا يتأتى لعلم أو لعالم الا في ظل تعاليم الوحي السماوى الصادر عن الكامل المنزه عن كل النقائص ، ولا يمادة الاعتبار للانسان في انتاج الحضارة والبيئة التي تلائمه الا في ظل عقيدة تكريم

الانسان • وأن صياغة هذه العناصر بعيدا عن عقيدة الاسلام وما تتضمنها من قواعد وصيغ لتنظيم البيئة ، وتكريم الانسان وفقا لفكرة " الاستخلاف في الأرض " يوقع لا محالة في أخطاء مبدئية وكثيرة • ومن ذلك ما نجده ماثلا في الخطأ الذى وقع فيه دوبو • فمن منطلق نكرانه فكرة " وجود الحاجات الأساسية الموحدة عند الانسان " • (1) اعتبر فكرة توحيد الأنماط التعليمية وتجانس الثقافات ظواهر سلبية تتعارض تعارضا بينا مع مطالب النمو من تنوع البيئة ، واثراء المحيط تبعا لتعدد وتنوع ردود أفعال الانسان • (2) مع أن وجود الحاجات الأساسية الموحدة عند الانسان تكاد تكون من المسلمات البديهية عند كثير من علماء النفس ولا سيما تلك الحاجات الأساسية أو الأولية ذات الأصول البيولوجية (3) كما أن تنوع الحاجات عند الانسان حقيقة فطرية وصفة من صفات النفس البشرية لا مجال لنكرانها • وأن احتواء النفس البشرية من حيث تكوينها الفطرى (النفس والبيولوجي) لها أساسين لصنفين ليس من قبيل الجمع بين المتناقضات وانما هي خاصية من خصائصها التى تميز الانسان عن غيره من الكائنات الحية الأخرى (4) ذلك أن تكوين النفس البشرية لا يخرج عن تأثير ومن فعل ثلاث أطر نظرية تعد أصلا لها • وهي اطار الموروثات النفسية التى يشترك فيها كافة البشر • واطار موروثات بنية الرحم أو ما يسمى بالوراثة الطارئة ، واطار مؤثرات المحيط أو البيئة الخارجية بعد الولادة • (5)

---

(1) - أنظر: رنيه دوبو • انسانية الانسان (المرجع السابق نفسه) ص 207 •

(2) - أنظر: المرجع نفسه • ص 213 •

(3) - أنظر: أحمد فائق • مدخل الى علم النفس • ط 1 • 1966م مكتبة الانجلو المصرية ص • 227 - 251 •

(4) - أنظر: محمد قطب • منهج التربية الاسلامية • ج 2 • ط 3 • 1982م دار الشروق بيروت ص 90 •

(5) - أنظر: عبد الرؤوف عبد الغفور • دراسات في علم النفس الاسلامي • مجلة الفجر السنة الأولى العدد 1 ص 56 - 65 • مكتبة الاعلام الاسلامي • الحوزة العلمية • قم ايران •

فهذه الأطر الفطرية الثلاثة هي ما يجب أن تخضع لها أسس التربية عموما وأن اعمالها كلها أو بعضها أو التركيز على احداها في عملية التوجيه كما هي عند أتباع نظرية الغرائز أو عند أتباع نظرية الحاجات . (١٠) يعد انحرافا عن الفطرة السليمة .

وانطلاقا من هذا التفسير فانه لا يمكن اعتبار الأنماط الثقافية والتربوية الموحدة ظواهر سلبية ، بل يجب اعتبارها انعكاسا طبيعيا للبعد الفطرى الانساني الموحد ، أو هو مظهر من مظاهر الموروثات النفسية البشرية الموحدة ؛ ذلك أن شعور الفرد بضرورة الوحدة البشرية والأخوة والتعاون مع الآخرين له بعد فطرى يرجع الى المكونات الفطرية الموحدة عند الانسان فلا يمكن أن يثمر هذا الشعور بالوحدة الا في ظل سياسة الأنماط التربوية الموحدة والتجانس الثقافي وهي الاطر الفكرية التي تغذى الشعور بالأخوة والوحدة البشرية . وذلك لا يتنافى ولا يتعارض مع فكرة اثراء المحيط والتنوع العلمي والثقافي . وهي من أساسيات النبوغ العلمي وتفتح الذكاء تبعا لتنوع وتعدد ردود أفعال الانسان الفطرية (أى أن تنوع الاستجابة عند الانسان تتطلب بالضرورة تنوع المثير) .

الفصل السادس

بعض البدائل التربوية ومدى تفسيرها واستيعابها للأزمة التربوية

ثانيا : بعض ملامح الحل الاسلامي

1 ـ الاطار النظري الاسلامي لحل المشكلة التربوية :

ان ضعف نتائج الاصلاحات التربوية الحديثة في العالم العربي والاسلامي وغيره ، وتفاقم المشكلات التربوية والتعليمية ، وظهور أزمة تربوية عالمية ، وعدم استيعاب البدائل التربوية الحديثة للمشكلة التربوية وأبعادها الحضارية والنفسية ليؤكد لنا أن المشكلة التربوية مشكلة كلية شاملة وعميقة ولا يمكن تجاوزها بمجرد اصلاحات لمشكلات فكرية أو فنية تقنية أو كمية ونوعية يعاني منها النظام التربوي من حيث هو جزء من النظام الاجتماعي والسياسي والاقتصادي ذلك أن التربية وان كانت تمثل جزءا من النظام الاجتماعي ، الا أن عطاءها عطاء كليا . (1) مما يجعل مشكلاتها ترتبط ارتباطا وثيقا بالنظام الاجتماعي والسياسي ، ومن ثم فهي تتطلب حلولا كلية شاملة ليس على مستوى النظام التربوي فحسب أو النظام الاجتماعي ، بل أيضا على مستوى الانسان نفسه ؛ اذ أن المشكلات التربوية والاجتماعية وان كانت في بعض مظاهرها مادية تتعلق بالمجال الوظيفي للامكانات ، الا أن جذورها تتعلق بالمنهجية الوظيفية لهذه الامكانات من جهة وشروط الفعالية الحضارية للانسان من جهة أخرى . (2) ومن ثم فالمشكلة التربوية في الجزائر وغيرها يجب أن يعاد النظر فيها على المستوى المعياري ثم على مستوى الخطة الاجرائية لتطبيق الحل .

فأما على المستوى المعياري فان فشل البدائل التربوية في تجاوز المشكلات الاجتماعية ليؤكد لنا أن المسألة التربوية يجب طرحها على مستوى الانسان نفسه سواء أكان ذلك على المستوى السياسي والاجتماعي والتربوي أو على المستوى الاداري والتقني ، ذلك أن انسان هذه الحضارة المادية هو انسان التناقضات الاجتماعية (أي انسان المشكل الذي يفرز من حين لآخر التناقضات تلو التناقضات)(3)

---

(1) ـ أنظر : عباسي مدني، النوعية التربوية في المراحل التعليمية في البلاد الاسلامية، ط 1989م ص : 12 .

(2) ـ أنظر : المرجع نفسه ، ص : 85 .

(3) ـ أنظر : المرجع نفسه ، ص : 84 .

ولذلك فان التخلص من هذه التناقضات يقتضي اعادة الاعتبار للانسان وتكريمه [1] وصياغته وفقا لشروط الفعالية الوظيفية وما تقتضيه السنن التاريخية للحركة الاجتماعية ، وذلك كشرط أساسي لتجاوز هذه المشكلات والتناقضات الاجتماعية واستحداث فعالية حضارية متجددة باستمرار .

ولما ثبت فشل الأنظمة التربوية والاجتماعية في صياغة انسان الحسن [2] فان البديل الاسلامي تتأكد ضرورته يوما بعد يوم ، اذ أن البديل التربوي الاسلامي هو أقدر من غيره لتجاوز كل متناقضات المجتمعات المدنية المعاصرة واستيعاب كل المشكلات الحضارية . فما يتوفر عليه من قواعد وأسس في تنظيم المجتمع ميكانزمات لاستحداث الفعالية للمكونات الحضارية ، لجدير (أي الاسلام) بأن يكون البديل لكل الأزمات الحضارية ومنها الأزمة التربوية .

ولعل من أهم القواعد والأسس التي يتوفر عليها الاسلام في تنظيم المجتمع وأهم صيغة لاستحداث الفعالية والايجابية للمكونات الحضارية ، هي قاعدة الاستخلاف في الارض وصيغتها الرباعية .[3] فعناصر المجتمع أو مكونات الحضارة الثلاثة (الطبيعة ـ الانسان ـ الحياة أو العلاقات الاجتماعية) فاما أن تنظم علاقاتها في صيغة ثلاثية الأطراف أو رباعية .

ففي الصيغة الثلاثية تنتظم علاقات الانسان بالطبيعة وعلاقة الانسان بأخيه الانسان في ظل مايفرزه الانسان من أفكار وما يبذله من جهد ، وارادة مجردة من كل صلة بالله سبحانه وتعالى الذى يعتبر الطرف الرابع في الصيغة الرباعية .[4]

ومقتضى هذه الصيغة الثلاثية التي تنتظم فيها العلاقات الاجتماعية منفصلة عن الله سبحانه وتعالى يصبح دور الانسان في التاريخ محدودا بما يفرزه المحتوى الداخلي

---

(1) ـ أنظر: عباسي مدني . أزمة الفكر الحديث ومبررات الحل الاسلامي ط1 . 1989م ص: 33 .

(2) ـ أنظر: عباسي مدني النوعية التربوية في المراحل التعليمية في البلاد الاسلامية ص62 ـ 86 .

(3) ـ أنظر: محمد باقر الصدر . عناصر المجتمع في القرآن الكريم ط2 . 1981م ص: 124 .

(4) ـ أنظر: المرجع نفسه . ص: 129 ـ 130 .

للانسان من سلوكيات وأفكار وانفعالات ... الخ . ومما يتخذه الانسان من مثل عليا يفرزها هو بنفسه تكون مصدرا لمحتواه الداخلي ، كما تكون هدفا لحركته وغاية قصوى لحياته ، والقرآن الكريم كثيرا ما عبر عن هذا المثل الأعلى " بالاله " سواء أكان هذا المثل الأعلى متجسدا في هوى النفس " أرأيت من اتخذ الهه هواه " (1) أو متجسدا في شيء آخر غير هوى النفس كالشخص مثلا ، وما يفرزه من علم أو قوة أوفكر " وقال فرعون يا أيها الملأ ماعلمت لكم من اله غيري " (2) و " وقال فرعون ما أريكم الا ما أرى وما أهديكم الا سبيل الرشاد " (3)

وعليه فبقدر ما يكون هذا المثل الأعلى للفرد أو للجماعة البشرية صالحا تكون الغايات صالحة ، وبقدر ما يكون فاسدا تكون الغايات فاسدة أيضا ؛ اذ أن المحتوى الداخلي للانسان هو الذي يجسد الغايات التفصيلية التي يحددها المثل الأعلى . والمثل الأعلى - الذي يتخذه الانسان والمجتمع هدفا لحياتهما - هو الذي تنبثق منه جميع الغايات التفصيلية والجزئية في الحركة التاريخية للانسان والمجتمع . ومن ثم يكون المحتوى الداخلي للانسان هو الخطوة الأولى في حركة التاريخ . " ان الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم " (4) ويكون المثل الأعلى هو نقطة البدء في بناء المحتوى الداخلي للانسان أو للجماعة ، كما يكون هو الغاية القصوى .

غير أن المثل الأعلى الذي يصنعه الانسان بنفسه ، ويحدد من خلاله محتواه النفسي أو يجدده من حين لآخر - في هذه الصيغة الثلاثية - يجعل الانسان لا يستطيع أن يتخلص من تناقضاته بل أنه يستمر في افراز التناقضات المختلفة مادام كل من الفكر الذي يفرزه الانسان أو المجتمع أو المثل الأعلى الذي يتخذه هدفا لحياته ، خاضعان لا محالة للجدل الانساني نفسه ، ومن افرازاته . (5)

وبالتالي يصبح الفرد والمجتمع من هذه الصيغة الثلاثية رهينان للجدل الانساني وما يفرزه من تناقضات في المجتمع ، فخضوع مكونات الحضارة ، والمجتمع للجدل الانساني مع غياب التوجيه الرباني في هذه الصيغة الثلاثية قد أدى بالانسان افرادا وجماعات

---

(1) - سورة الفرقان الآية 43 . (2) - سورة القصص الآية 38 . (3) - سورة غافر الآية 29 .
(4) - سورة الرعد الآية 11 .
(5) - أنظر: محمد باقر الصدر . (المرجع السابق) ص: 206 .

الى التصادم مع نواميس الكون وسنن الحركة التاريخية في هذه المجتمعات المدنية المعاصرة ، وأصبحت علاقة الانسان بالطبيعة علاقة صراع انتهت بتجريد الانسان من شروط الفعالية المطلوبة لانتاج الحضارة الايجابية التى من أهمها الحرية والارادة • وصار بذلك تابعا لا متبوعا كما هو الشأن في التوجيه الهيغلي والماركسي للانسان وحركته التاريخية • (1)

كما أصبحت علاقة الانسان بالانسان علاقة صراع أيضا يحكمها قانون القوة أفضت بالمجتمعات البشرية قديما وحديثا الى الوان من الصراع والظلم الاجتماعي والاستبداد السياسي ومختلف أشكال الاستعمار والاستعباد • ولم تسلم المجتمعات الاسلامية من تناقضات المجتمعات المدنية المعاصرة ، بل أصبحت هي الأخرى تعاني من هذه التناقضات والصراعات بسبب استبعادها للدين كبعد رابع في انتظام علاقة الانسان بالطبيعة وعلاقته بأخيه الانسان ، وافراغ المحتوى الداخلي للانسان من عقيدة التوحيد والتوجيه الرباني ، واختيارها للمثل الأعلى الوضعي الذى لا يقوى على تجاوز التناقضات الاجتماعية لأنه خاضع للجدل الانساني ومن افرازاته • ولذلك تقلصت الفعالية الحضارية للأمة الاسلامية تدريجيا حتى وقعنا في الاستيلاب الفكرى والتقاعدى المادى ، وصارت تعاني مشكلات في جميع جوانب الحياة ابتداء من فساد التصور وتحكم الهوى واستغلال الانسان لأخيه الانسان وانعدام الفعالية الوظيفية للفرد ، الى تناقضات المحيط الاجتماعي والسياسي والتربوى •

وعليه فان اعادة انتظام مكونات الحضارة الثلاثية في صيغة رباعية (الطبيعة الانسان - الحياة - أو العلاقة الاجتماعية) ؛ اذ أن اضافة الدين كبعد رابع اضافة بنيوية لاعددية من شأنه أن يحدث تغيير نوعيا في علاقة الانسان بالطبيعة وعلاقة الانسان بأخيه الانسان • (2) فتصبح علاقة الانسان بالطبيعة علاقة تكامل وتناغم ، وذلك بحكم مبدأ تسخير العالم أولا • (3) وسنة التأثير المتبادل بين الممارسة

---

(1) - أنظر عماد الدين خليل • العقل المسلم والرؤية الحضارية ط 1 • 1983م • ص: 8 •

(2) - أنظر محمد باقر الصدر (المرجع السابق) ص: 130 •

(3) - أنظر : عماد الدين خليل (المرجع السابق) ص: 4 •

والخبرة التي يتميز بها الانسان ثانية . (1) " الم تر أن الله سخر لكم ما في السموات وما في الأرض " (2) . " وآتاكم من كل ما سألتموه " (3) .وكذلك بحكم ماتتضمنه قاعدة الاستخلاف في الأرض ذات الأطراف الأربعة من انتظام وتكامل شروط " الفعالية الوظيفية للانسان " وفق مقولات الدين الاسلامي . " وعد الله الذين أمنوا منكم وعملوا الصالحات ليستخلفنهم في الأرض كما استخلف الذين من قبلكم ، ليمكنن لهم دينهم الذى ارتضى لهم ... " (4) ومن أهم هذه الشروط " القدرة على التعلم والفعل ، والاستيعاب " (5) اذ كلما زاد علم الانسان بنواميس الكون واتسعت خبرته بفعل الممارسة كلما تقلص جهله بالعالم ، وازاد من التحكم فيه والسيطرة عليه ويصبح الانسان بذلك متبوعا لاتابعا ، وحرا مريدا لا مقيدا مكرها ، وبالتالي فهو سيد الموقف التاريخي يقتضي انسجام وتناغم سلوكه مع فطرة تكريم الانسان في الرؤية الاسلامية . " ولقد كرمنا بني آدم وحملناهم في البر والبحر ورزقناهم من الطيبات (6)

أما علاقة الانسان بأخيه الانسان فتصبح عند اضافة البعد الديني كبعد رابع اضافة بنيوية ، علاقة تعاون واخاء في ظل صيغ العدل السياسي والاجتماعي الناتج عن التوجيه الاسلامي للسلوك — الفردى والجماعي — المتناغم مع الفطرة " فأقم وجهك للدين حنيفا فطرة الله التي فطر الناس عليها لا تبديل لخلق الله ذلك الدين القيم ، ولكن أكثر الناس لا يعلمون " (7) بدل التنافس والصراع في ظل صيغ الاستغلال الناتج عن تحكم الهوى والقوة في السلوك — الفردى والجماعي — المتصادم مع الفطرة " كلا ان الانسان ليطغى أن رآه استغنى " (8) . " ان فرعون علا في الأرض وجعل أهلها شيعا " (9) فانتشار العدل الاسلامي بمختلف أشكاله وأنواعه وصيغه بين بني الانسان — أفرادا وجماعات — من شأنه أن يحدث فعالية وظيفية ايجابية على مستوى علاقة الانسان بالطبيعة وعلاقة الانسان بأخيه الانسان

---

(1) — أنظر: محمد باقر الصدر (المرجع السابق) ص: 203 .
(2) — أنظر: سورة لقمان الآية 20 . (3) — سورة ابراهيم آية 34 . (4) — سورة النور الآية 55 .
(5) — أنظر: عماد الدين خليل (المرجع السابق) ص: 11 .
(6) — سورة الاسراء . الآية 70 . (7) — سورة الروم الآية 30 .
(8) — سورة العلق الآية 6 . (9) — سورة القصص الآية 4 .

2 - بعض ملامح المشروع المرحلي لبناء النظام التربوى الاسلامي :
اذ كلما زاد انتشار العدل بين بني الانسان كلما ازدهرت علاقة الانسان بأخيه الانسان وازداد انسجام الانسان وتكامله مع الطبيعة . (1)

واستخلاصا مما سبق يتضح أن الخطوة الأولى في ازالة التناقضات الفردية والجماعية هي الشروع في آن واحد في مسائل ثلاثة .

أولا : اعادة نشر المثل الأعلى القرآني في المحتوى النفسي الداخلي للفرد والمجتمع والانصهار فيه للقضاء على الجدل الانساني من أصله " قل ان صلاتي ونسكي ومحياى ومماتي لله رب العالمين " . " وما خلقت الجن والانس الا ليعبدون" (أى الاصلاح على المستوى المعيارى النظرى) .

ثانيا : العمل على اعادة صياغة العقل المسلم صياغة أكثر ارتباطا بسنن الله في الكون كشرط من شروط الفعالية الوظيفية للانسان من حيث هو فرد في جماعة (أى تربية انسان الحل) .

ثالثا : نشر العدل الاسلامي والعمل على ازالة التناقضات الاجتماعية والسياسية كشرط من شروط استمرار الفعالية الحضارية للأمة الاسلامية من حيث هي أمة رسالة (أى توظيف الجهد الكلي في بناء المجتمع الاسلامي وانتاج الحضارة .

2 - بعض ملامح المشروع المرحلي لبناء النظام التربوى الاسلامي :
إن هذه الرؤية الاسلامية لصيغة انتظام عناصر تكوين المجتمع المنظم المنسجم أوعناصر انتاج الحضارة للقضاء على الجدل الانساني من أصله يترتب عنها بالضرورة اعادة صياغة مفهوم التربية من جديد بتضمينه أبعاد تجديدية حتى يتمكن النظام التربوى والتعليمي من الاسهام بصفة مباشرة في ازالة التناقضات التربوية والاجتماعية والاقتصادية الناتجة أساسا من افرازات الجدل الانساني في الصيغة الثلاثية في تنظيم عناصر انتاج الحضارة . ويصبح مفهوم التربية وفقا للصيغة الرباعية في

---

(1) - أنظر : محمد باقر الصدر . عناصر المجتمع في القرآن الكريم (المرجع نفسه) ص227 .

انتظام عناصر تكوين المجتمع المنسجم .

((هي بناء مستمر — من المهد الى اللحد — للذات وارتقاء بالفطرة الى مستوى الفضيلة وانماء مستمر للوسائل الذاتية (الفردية والجماعية) في اكساب الحرية والفكر الناقد ، والابداع في تجديد وسائل انتاج الحضارة في ضوء قاعدة الاستخلاف في الارض ، ومن أجل تحقيق مقاصد الشريعة الاسلامية .))

وبهذا المفهوم تصبح التربية تتعدى حدود المفهوم التقليدي للتربية القابع في التهذيب الاخلاقي للشخصية ، وكذلك تتعدى حدود المفاهيم التربوية المعاصرة كالمفهوم النفعي للتربية القابع في تأهيل الفرد لانتاج الخبرة النافعة أو اعداده لتعلم حل مشكلاته النوعية اليومية كما هي عند جون ديوي وغيره من التربويين النفعيين ، أو كالمفهوم الماركسي للتربية القابع في الصياغة الجماعية ، وفق أسس الانضباط الاجتماعي ومتضمنات الوعي السياسي وتعلم أساليب العمل والانتاج الجماعي المنظم ، كما هي عند ميكوتسكي ، وماكارنيكو وغيرهما من التربويين الماركسيين ، أو مساعدة الفرد على النمو (السيكولوجي — الاجتماعي — البيولوجي) كما هي عند جان بياجيه وغيره من التربويين السيكولوجيين أو اعداد الفرد للمواطنة الصالحة ، والمساهمة في البناء القومي الحضاري كما هي عند الأيديولوجيين الوطنيين والقوميين .

فهذا المفهوم الاسلامي للتربية يترتب عنه صياغة جديدة للنظام التربوي نذكر بعض ملامحه فيما يلي :

أولا : تأسيس العلوم وصياغة المضامين التربوية ابتداء من المرحلة الأولى من التعليم الى أعلى مستوياته — وفقا للاسس الكونية الربانية كما جاءت في القرآن الكريم من جهة ، أو وفقا لمبدأ تسامي الانسان ، وقاعدة تكريم الانسان واستخلافه في الأرض من جهة أخرى . بحيث يؤدي ذلك الى القضاء نهائيا على التأثير السلبي للفلسفات المادية والمثالية على بنية العقل البشري ، وما ينتج عن ذلك من تناقض في مفهومي المادة والروح في الطبيعة البشرية ، وتناقض في مفهومي الفردية والجماعية في تنظيم شئون الحياة

الفردية والجماعية ، وتناقض في مفهومي المجرد والمحسوس ، والنظري والتطبيقي في تكوين الفعالية الوظيفية للشخصية ... الى آخر ذلك من التناقضات التي أثرت على توجيه العلم والحياة بصفة عامة منذ قرون .

وإعادة تأسيس العلوم وصياغة المفاهيم التربوية وفقا لهذه الأسس من شأنه أن يمكن نظام التربية والتعليم من صياغة العقل البشري الذي يتخطى حدود المفهوم المادي أو المثالي للكون والحياة الى تسخيره والانتفاع به وكشف أسراره ونواميسه في كلياته وجزئياته والارتقاء بالانسان الى مستوى ... الفضيلة وممارستها باعتبارها أعلى مراتب العلم ، وبذلك يصبح البحث العلمي يتجاوز في منطلقاته حدود الافتراضات ، وما يسمى بالبديهيات والمسلمات الى الحقيقة العلمية والقرآنية الدقيقة ، أو يتعدى في أهدافه حدود الانتاج المادي الى نشر الفضيلة والعدل واقرار الحق .

ثانيا : ان هذه الرؤية في صياغة العلوم والمفاهيم تسمح بتحرير نظام التربية والتعليم من عقدة الثنائيات وتناقضاتها ، والتي تعاني منها النظم التربوية في الغرب والشرق عموما ؛ فاستهداف النظام التربوي في محتوياته وأساليبه تحقيق " الاستخلاف في الأرض " يجعل التربية الاسلامية لا تهدف الى تكوين الانسان الميتافيزيقي اللاهوتي البعيد عن الواقع كما هو في أهداف التربية المثالية ، أو الانسان الطبيعي اللاأخلاقي الحر كما هو عند روسو ، أو الى الانسان الخادم للمجتمع والمنصهر في المؤسسات الاجتماعية كما هو عند " دوركايم " أو الى الانسان المتعصب الايديولوجي والعرقي والطائفي والطبقي كما هو في الأهداف التربوية المختلفة الايديولوجيات الوطنية والقومية والاشتراكية والليبرالية ... الخ ، وانما التربية الاسلامية تهدف الى تنمية شعور الانتماء للانسان ليكون منتميا فقط الى عقيدة التوحيد ، والى تأسيس المجتمع المنتمي الى عقيدة التوحيد ، كما أن السياسة التربوية لا تهدف الى اصلاح المدرسة من أجل اصلاح المجتمع أو اصلاح المجتمع من أجل اصلاح المدرسة لمآرب اجتماعية أو فردية ، أو طبقية ، أو ايديولوجية ، وانما تهدف الى اصلاح المجتمع والمدرسة من أجل تحقيق الاستخلاف في الأرض والعبودية لله (وما خلقت الجن والانس الا ليعبدون)

وبذلك يكون الفرد منتميا والمجتمع منتميا ، والمنتوج الحضاري منتميا الى عقيدة التوحيد ، وهي المجال الأوسع لضمان حرية الانسان بأوسع معانيها . وهذا الانتماء الى أوسع مجال للحرية هو مايجعل النظام التربوي الاسلامي أكثر انفتاحا على فضائل حضارة الغرب ومحاسن منتجات الشعوب الأخرى في كل مجالات الحياة بعيدا عن كل تعصب أو تقوقع حول الذات ، كما يجعله أكثر مساهمة - كما كان في السابق - في تحقيق ما أسماه غارودي حوار الحضارات وتبادل الخبرات العلمية بين الشعوب ، كما يجعله أكثر فعالية في نشر الفضيلة والقضاء على مبدأ الصراع الدولي نحو التفوق ، وسياسة احتكار العلم وأسبابه ، وفلسفة القوة وتوظيف العلم للاعتداء ، وهي الفلسفة التي وجهت الحضارة الغربية في جميع فروع وميادين علومها .

ثالثا : المفهوم السابق للتربية الاسلامية يؤدي بالضرورة الى اعادة النظر في مفهوم " الحاجة " بحيث تصبح ذات دلالة أكثر شمولية لحاجات الانسان الأساسية ، فالحاجات الأساسية للانسان لاتقتصر على الحاجات المادية البحتة كما هي محددة في مؤتمر الاستخدام العام العالمي (1) ، ولا يقتصر أيضا على المفهوم السيكولوجي للحاجة والذي يعني " الشعور الداخلي بمطلب ما والسعي لتحقيقه " ، أو ما دل عليه المفهوم النفعي الذي يعني " وجود نقص موضوعي نحكم عليه من الخارج عن طريق المقارنة بين الواقع كما هو ، وكما يرجى له أن يكون " (2) ، بمعنى أن الحاجة في المفهوم الاسلامي لاتقتصر على الحاجة التي تنشأ من الميول والرغبات الفردية فقط أو تلك الحاجات التي تنشأ من مطالب المجتمع ، فهي في المنظور الاسلامي - زيادة على هذه الحاجات - تشتمل أيضا - قبل ذلك - على حاجة الانسان الى " الهداية الربانية " التي تصون العقل والنفس ، وتزيل حالة التعارض التي يمكن أن تنشأ من تناقض حاجات الفرد وحاجات المجتمع وهي التناقضات التي أوقعت الاتجاه السيكولوجي والاتجاه النفعي في حالة تضاد ، وانعكس ذلك سلبا على الأنظمة التربوية المعاصرة عموما ، فتحقيق هذه الحاجة الأساسية " أي الهداية الربانية " هي التي توجه الحاجات الأساسية الفردية والاجتماعية نحو التكامل .

ان هذا المفهوم للحاجة يجعل التربية الأساسية في المفهوم الاسلامي -

---

(1) - أنظر : الفصل الثالث من هذه الدراسة ، ص : 140 .

(2) - أنظر : عميم عطية التقيم التربوي الهادف (المرجع السابق) ص : 52 - 53 .

تتمركز حول الوقاية أولا من انحراف الميولات والرغبات الفردية ، وانحراف النزعة الاجتماعية عن جادة الصواب ؟ اذ أن الرقابة الذاتية للفرد هي وحدها التي تضمن جودة العمل ، وتجنب العمل الضار ، فترشيد العقل وربط سعي الانسان في الدنيا بالآخرة هي أولى الحاجات الأساسية التي يجب أن يصاغ التعليم في ضوئها ، ولا يتم ذلك الا بتعلم العلوم الشرعية وتهذيب السلوك نحو ممارسة الفضيلة باعتبار ذلك منشأ الرقابة الذاتية في توجيه الرغبات الفردية والاجتماعية نحو تحقيق التكامل بين سعي الفرد وسعي الجماعة من أجل تحقيق العدل الاجتماعي • فالمدرسة الأساسية أو التربية الأساسية أو التعليم الأساسي اذن - من حيث هي مفاهيم - لا تعبر فقط عن المرحلة الالزامية للقضاء على الأمية وتعلم الحاجات الأساسية بمفهومها النفعي كما هي عندنا ، بل تعبر - في المفهوم الاسلامي - عن حاجة الانسان الى الهداية الربانية والرقابة الدائمة في ترشيد العمل النوعي للانسان فردا وجماعة ، وبصياغة التعليم من المرحلة الأولى الى أعلى مستوياته في ضوء هذا المفهوم للحاجة •

رابعا : التربية من حيث هي نمو - في المفهوم الاسلامي - فهي ارتقاء بالفطرة الى مستوى الفضيلة التي هي أرقى مستويات النضج في جميع جوانب الشخصية فالفطرة من حيث هي استعداد أولي - يتوقف نموها ونضجها على المساعدة الخارجية أو تكييف المحيط بشقيه الاجتماعي ، والطبيعي لتوجيهها ولا تقتصر هذه المساعدة على جانب دون آخر أما النمو السليم يتوقف على مدى الاهتمام بالشخصية ككل متكامل ، فنمو الذكاء ، والعمليات العقلية يتوقف الى حد كبير على النمو الاجتماعي واللغوي ، والنمو الاجتماعي واللغوي يتوقف على النمو النفسي والنمو النفسي يتوقف على النمو الجسمي والعكس في ذلك صحيح •

وبناء على ذلك يتطلب من السياسة التربوية أن تعتمد الى حد كبير لنمو الفطرة وتحقيق فعاليتها على الاثراء النوعي في برامجها ووسائلها وطرقها التعليمية - للمحيط المادي والاجتماعي - حتى يجد النمو بمفهومه الشامل مجال نضجه وارتقائه الى مستوى ادراك العلم وممارسته الفضيلة ، كما يتطلب ذلك أيضا توفير الحد الأدنى من شروط الصحة النفسية والجسمية وتوازن الشخصية •

والتربية بهذا المفهوم تعتبر حق للفرد ، وواجب شرعي تلتزم الدولة بتوفيره - بصفة اجبارية ومجانية لكل طفل - بصفة الزامية - من المهد الى اللحد -

بصفة مستمرة غير منقطعة ، ما دام النمو غير منفصل وغير متوقف ، ولا يقتصر على مرحلة دون أخرى وضرورة تكامل التربية واستمراريتها مما يستلزم وضع سياسة تربوية تضمن التكامل بين مختلف المراحل التعليمية ، كما تضمن استمرارية التربية ، وذلك بالزام المؤسسات الاجتماعية بمختلف نشاطاتها المهنية بضمان استمرارية التربية واكتساب الخبرة أثناء الخدمة لكل العمال والمهنيين والموظفين والمسيرين — دون استثناء — بصفة اجبارية والزامية . ويترتب عن هذا بصفة تلقائية ضرورة ارتباط المؤسسات المهنية بالمعاهد العليا ومراكز البحوث العلمية لمعالجة المشكلات المهنية والاستفادة مما استجد من نتائج الدراسات والبحوث العلمية ، وبحث سبل استحداث الفعالية الوظيفية للعمال ، كما تكون هذه المؤسسات المهنية ملزمة أيضا بانشاء جهاز تربوي داخلي ليخضع له كل الأفراد بصفة اجبارية لتربية الرقابة الذاتية .

خامسا : ان هذا المفهوم الاسلامي للتربية يتضمن بالضرورة اعتبار التربية واجب شرعي اجتماعي تلتزم الدولة بتوفيره لكل طفل بصفة الزامية ومجانية — كما سبق أن ذكرنا — وعليه فالسياسة التربوية في ظل هذا المفهوم ملزمة بتوفير كل الشروط الضرورية الموضوعية لتحقيق التربية للجميع واستيعاب كل أطفال المجتمع بدون استثناء أو شرط ، كما تصبح ملزمة بالاهتمام بتربية النخبة وانشاء مؤسسات تربوية تعليمية خاصة باستقبال الأذكياء النابغين علميا ، وهي التربية في المؤسسات التي أهملت وحرم منها المجتمع مدة كبيرة بحجة المساواة .

وشرط استحداث هذه التربية بمؤسساتها أن تنتظم في ضوء المعايير العلمية ومتطلبات الابداع العلمي والفكري وحدها حتى لا يحرم منها أية فئة من الفئات الاجتماعية ، وحتى لا تتعارض مع مفهوم ديمقراطية التعليم باعتبارها تكافؤ الفرص التعليمية ؛ اذ أن التربية الجماهيرية اذا كانت ضرورية فردية أكثر منها اجتماعية تتعلق بمساعدة النمو على النضج فان تربية النخبة ضرورة اجتماعية أكثر منها فردية تتعلق بتسيير وتوجيه الحاجات الاجتماعية الكبرى لتوجيه السياسة والتربية وتسيير الادارة والاقتصاد ... الخ .

سادسا : التربية الاسلامية من حيث هي نظام مدرسي تعليمي تكون ذات علاقة تكامل وانسجام مع النظام السياسي والاجتماعي العام ، فتصبح السياسة التربوية جزءا لا يتجزأ من السياسة العامة ، وذلك أن السياسة العامة لا يمكن أن تصل الى غاياتها ومقاصدها الشرعية - في جميع شؤون الحياة وفي جزئياتها وكلياتها - الا اذا تهيأت لها الظروف النفسية والفكرية والعلمية على مستوى الأفراد أولا :
" ان الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم " (1) فعملية زرع المثل الأعلى الرباني وممارسة العدل الاسلامي يجب أن تنطلق في آن واحد على مستويين .
مستوى الفرد ويتكفل به النظام التربوي والتعليمي .
مستوى الاجتماعي العام ويتكفل به النظام السياسي .
ولما كانت الحياة الاجتماعية خاضعة لسنة التغير والتجدد المستمر فان النظام التربوي الاسلامي بحكم عطائه الكلي يكون هو الموجه الرئيسي لحركة التغيير الاجتماعي نحو تحقيق أفضل لمقاصد الشريعة الاسلامية في جميع دواليب الحياة ، وبالتالي فالنظام التربوي الاسلامي لا يعد الأجيال للتكيف مع الأوضاع الاجتماعية والسياسية القائمة بقدر ما يهتم بتربية الأجيال والشخصية على الفكر النقدي للأوضاع القائمة والابداع ، حتى يضمن تجدد الحياة الاجتماعية والاستمرار في انتاج الحضارة ، ومن ثمة فهي تربية نقدية ونظام تعليمي نقدي نحو تحقيق أفضل حالات العدل الاجتماعي الاسلامي . ولضمان تحكم النظام التربوي في عملية التغيير وتوجيهها نحو تحقيق مقاصد الشريعة الاسلامية يجب أن ينفتح النظام التربوي على نظام القيم الاجتماعية الحضارية ذات المصدر الاسلامي؛ اذ أن نظام القيم ونمط الحياة الثقافية بصفة عامة هي أساس تنظيم وتحريك دواليب الاقتصاد ، وذلك أن النظام الاقتصادي لا يمكن فصله عن الحياة الثقافية والسياسية . وكما هو مطلوب من التربية أن تنفتح على النظام الاجتماعي والاقتصادي المحلي فكذلك يجب على النظام الاجتماعي والاقتصادي أن ينفتح هو الآخر على النظام التربوي حتى تحصل عملية التزاوج بين النظام التربوي والنظام الاجتماعي فيحدث التكامل والتناغم الذي هو أساس تماسك وانتظام عملية التغير الاجتماعي

سادسا : التربية الاسلامية من حيث هي نظام مدرسي تعليمي تكون ذات علاقة تكامل وانسجام مع النظام السياسي والاجتماعي العام ، فتصبح السياسة التربوية جزءا لا يتجزأ من السياسة العامة ، وذلك أن السياسة العامة لا يمكن أن تصل الى غاياتها ومقاصدها الشرعية ـ في جميع شؤون الحياة وفي جزئياتها وكلياتها ـ الا اذا تهيأت لها الظروف النفسية والفكرية والعلمية على مستوى الأفراد أولا :

" ان الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم " (1) فعملية زرع المثل الأعلى الرباني وممارسة العدل الاسلامي يجب أن تنطلق في آن واحد على مستويين .

مستوى الفرد ويتكفل به النظام التربوي والتعليمي .

مستوى الاجتماعي العام ويتكفل به النظام السياسي .

ولما كانت الحياة الاجتماعية خاضعة لسنة التغير والتجدد المستمر فان النظام التربوي الاسلامي بحكم عطائه الكلي يكون هو الموجه الرئيسي لحركة التغير الاجتماعي نحو تحقيق أفضل لمقاصد الشريعة الاسلامية في جميع دواليب الحياة ، وبالتالي فالنظام التربوي الاسلامي لا يعد الأجيال للتكيف مع الأوضاع الاجتماعية والسياسية القائمة بقدر ما يهتم بتربية الأجيال والشخصية على التفكير النقدي للأوضاع القائمة والابداع ، حتى يضمن تجدد الحياة الاجتماعية والاستمرار في انتاج الحضارة ، ومن ثمة فهي تربية نقدية ونظام تعليمي نقدي نحو تحقيق أفضل حالات العدل الاجتماعي الاسلامي . ولضمان تحكم النظام التربوي في عملية التغير وتوجيهها نحو تحقيق مقاصد الشريعة الاسلامية يجب أن ينفتح النظام التربوي على نظام القيم الاجتماعية الحضارية ذات المصدر الاسلامي، اذ أن نظام القيم ونمط الحياة الثقافية بصفة عامة هي أساس تنظيم وتحريك دواليب الاقتصاد ، وذلك أن النظام الاقتصادى لا يمكن فصله عن الحياة الثقافية والسياسية . وكما هو مطلوب من التربية أن تنفتح على النظام الاجتماعي والاقتصادى المحلي فكذلك يجب على النظام الاجتماعي والاقتصادى أن ينفتح هو الآخر على النظام التربوى حتى تحصل عملية التزاوج بين النظام التربوى والنظام الاجتماعي فيحدث التكامل والتناغم الذى هو أساس تماسك وانتظام عملية التغير الاجتماعي

في الزمان والمكان نحو تحقيق أفضل وأرقى حالات الرقي الحضاري والاجتماعي • وبذلك يصبح نظام التربية في ظل هذه السياسة - يسع لاستيعاب كل مستجدات الحياة الاجتماعية والاقتصادية والعلمية والثقافية والسياسية ، كما يصبح النظام الاجتماعي والاقتصادي متكيف مع كل مستجدات العلوم والمعارف النظرية والتطبيقية على مستوى الابداع الفكري والتقني ، والمبتكرات العلمية والتكنولوجية • ومن ثمة فالتغييرات التربوية في النظام الاسلامي ليست حالة طارئة اقتضتها ظروف اقتصادية معينة ، أو موقف سياسي معين بقدر ما هي استجابة حضارية لمسيرة الأمة التاريخية ، فالماضي في نظر التربويين ليس هو الا مادة الحاضر الذي يعيد بناءها وفقا لمتطلبات انتاج وصناعة المستقبل ، وعليه تكون التربية متجددة باستمرار • والتربية المتجددة باستمرار هي التربية التي تأخذ السياق التاريخي والحضاري معيارا ومنهجا لمسيرتها التاريخية نحو مستقبل أفضل • وعليه فان النظام التربوي الاسلامي لا يتوقف عند حدود الصياغة العلمية والتكنولوجية للمحتويات والمضامين التربوية ، أو الوقوف عند حدود التفسير الاقتصادي للتربية أو النظرة الأيديولوجية الجزئية الضيقة وهي الصياغة التي أدت الى تهميش جوانب كثيرة من المعرفة • بل تصاغ هذه المحتويات التربوية وتوظف توظيفا حضاريا بحيث تكون أكثر ارتباطا بنظام القيم الاسلامية وعقيدة التوحيد ، ويكون النظام التربوي أكثر انفتاحا على الأبعاد الحضارية التاريخية للحركة الكلية للمجتمع فهو لا يقف في أهدافه عند حدود زيادة الانتاج وتحسين نوعيته بل يتعدى الى ضمان التوزيع العادل للمنتوج الحضاري وهي المفاهيم التنموية التي توصلت اليها أحدث نظريات التنمية • .

سابعا : والنظام التربوي الاسلامي من حيث هو توظيف لعناصر عملية التعلم حتى تكون أكثر فعالية من الناحية الوظيفية ، وحتى يتسنى له أن يضطلع بمهامه الحضارية والتغييرية نحو الأفضل يستوجب توافر الحد الادنى من شروط الفعالية الوظيفية لعناصر عملية التعلم ، وهي كالتالي على وجه التقدير :

١ - انشاء مؤسسات البحث العلمي ما بعد التعليم الجامعي في جميع **الفروع والتخصصات** من أجل الابداع العلمي في جميع مجالات الحياة ومواكبة مستجدات

العلوم والمعارف ، وترشيد الحركة الاجتماعية ابتداء من مسئولية الفرد وحركية داخل الأمة في التغيرات الاجتماعية والسياسية الكبرى ، والعمل على تطوير أساليب العمل وتوحيد الجهد الكلي للأمة نحو تحقيق أفضل حالات التعادل الاسلامي بحيث تكون هذه المؤسسات تحت اشراف العلماء ، ومستقلة ماليا بعيدة عن أي ضغط أيديولوجي أو طبقي أو طائفي ... الخ .

2 - انشاء مجلس أعلى للتربية - يتكون من العلماء - يضمن وحدة التصور والهدف للحركة التربوية ويقضي على مظاهر الازدواجية - لغوية كانت أم فكرية أو تكوينية - ورسم سياسة عامة تسمح بتوفير التربية للجميع وتخضع لقانون السببية .

3 - انشاء معاهد عليا للتربية ، وتهتم بالدراسات الميدانية للواقع التربوي ، والدراسات السيكولوجية ، والاختبارات النفسية والبحوث البيداغوجية ، وما استجد من العلوم والمعارف ، وذلك لتطوير النظام التربوي وتجديده وفقا لمستجدات مختلف العلم والحياة ، والعمل على اثراء المحيط بشقيه البيئي والاجتماعي داخل المؤسسة التربوية ، والاستفادة من التجارب العالمية ، وتوسيع التعليم بحيث يستوعب كل نشاطات الحياة الفردية والاجتماعية بما يضمن تكيف الذكاء وتنويع ظروف الابداع . وبذلك يكون النظام التربوي قد ضمن حركته من أجل الابداع العلمي كما يضمن وحدة الجهد الكلي بوحدة التصور والهدف .

4 - التوفيق بين النظام المركزي والنظام اللامركزي من حيث التمويل المالي والتسيير الاداري والتوجيه التربوي والتنظيم البيداغوجي ، فتوزيع النظام التربوي - ولا سيما المعاهد العليا ما بعد الجامعة - على أكثر من سلطة ادارية ، واشراك السلطات المحلية في التسيير والتمويل والاشراف والتوجيه من شأنه أن يخفف من حدة تراكم القضايا التربوية على السلطات المركزية أو يقضي على مظاهر البيروقراطية ، وتتفرغ السلطات المركزية بوضع الاستراتيجيات العامة ، والاشراف على مراقبتها من حيث التنفيذ ، والحفاظ على مصداقية النظام التربوي لدى الجماهير الشعبية .

5 - اقرار حرية التعليم وعدم احتكاره من طرف الدولة ، وتشجيع المبادرات الفردية والجماعية في انشاء المدارس الحرة على أن تكون تحت وصاية المجلس الأعلى للتربية الذي يتكون من العلماء - من شأنها أن تساهم في تعميم التعليم وتقرب

المدارس الى الفئات الشعبية في القرى والأرياف للقضاء على الأمية ، وتمكن من استيعاب التكاثر الديمغرافي ، كما تساهم في تنويع التعليم واثراء المحيط المادي والاجتماعي والحضاري ، كمطلب ضروري للنبوغ العلمي وتفتح الذكاء .

6 ـ اعادة الاعتبار للعلماء ، باحياء نظام الأحباس ، وانشاء هياكل التضامن الاجتماعي ، وتشجيع الدعم الشعبي المادي بكل أنواعه لكفيل بدعم النظام التربوي ماليا ، ومن شأنه أن يساعد على استقلالية العلماء ـ من الناحية المالية ـ ويصبح النظام التربوي أكثر خضوعا لسلطة العلم ، وأكثر انتماء للأمة وتقيدا بها ـ بعيدا عن أي سلطة أيديولوجية أو فئوية طبقية ... الخ .

7 ـ اعادة الاعتبار للمعلم من حيث هو مربي رسالي ، وذلك بتشجيعه ماديا ومعنويا ، والتكفل بمشاكله الأسرية والاجتماعية ـ ، مساعدته في الارتقاء المهني وتغيير فلسفة تكوينه من معلم مهني الى معلم رسالي وتوفير ظروف تجديد معلوماته باستمرار ، ولا سيما فيما يتعلق بالتطبيق السيكولوجي والبيداغوجي للوسائل التربوية والمحتويات التعليمية ، وتدريبه على تطبيق التربية الفعالة الفردية منها والجماعية ، وما يستجيب ومتطلبات تربية الذكاء والتفكير العلمي وتعلم الحوار والنقد الذاتي ، وتنوع الشخصية .

8 ـ ضمان توزيع وتنظيم التلاميذ والصفوف الدراسية توزيعا وتنظيما بيداغوجيا وسيكولوجيا علميا ، وذلك وفقا لمستويات الذكاء وتنوعه وتدرج نمو الشخصية وتنوعها ، والفروق الفردية ، وتوجيه فلسفة الامتحانات وكل أشكال التقييم التربوي لتكون أكثر قياسا لنمو الفعالية الوظيفية ـ للشخصية وعدم اقتصارها على قياس مدى ومستوى التحصيل ، واعتبارها أداة لمزيد من التعلم لا أداة فرز واعادة ورسوب .

9 ـ تحديد مواصفات الخريطة المدرسية بحيث تضمن مستلزمات تطبيق المناهج الدراسية في ظروف تعليمية جيدة ابتداء من تهيئة الظروف الفيزيقية اللازمة للتحصيل الجيد ، الى تلبية مستلزمات التطبيقات التربوية ، ابتداء من الكتاب المدرسي الى الوسائل التكنولوجية التعليمية (الفردية منها والجماعية) .

10 - وضع تشريع مدرسي اسلامي بحيث يضمن فعالية العلاقات الاجتماعية بين مختلف فئات المجتمع المدرسي ، ويسمح بتهيئة الظروف لممارسة لفضيلة بمفهومها المهني والأخلاقي ، وما يمنع الرذيلة بمختلف أشكالها وألوانها .

11 - ترشيد سياسة التعاون بين المؤسسات الاجتماعية ذات الطابع التربوى والثقافى بما يضمن استغلال الهياكل والوسائل التعليمية أحسن استغلال ، والعمل على تشجيع الصناعات المحلية المتعلقة بأدوات المدرسية وتجهيزاتها وضمان توزيع الهياكل والوسائل التربوية توزيعا عادلا .

12 - الارتقاء بمستوى الاشراف التربوى الادارى والبيداغوجي " أوما يسمى بنظام التفتيش" إلى مستوى ممارسة التربية بكل معانيها ونسخ كل ما من شأنه أن يؤدى الى حماية السلطة ، وتأسيس الجهاز الادارى التعليمي وجهاز الاشراف التربوى ، وتوزيع الأدوار والمسئوليات وفقا المعايير التربوية وحدها وما يضمن الفعالية الوظيفية لهذه الأجهزة .

ذلك هو بعض ملامح مشروع النظام التربوى الاسلامي . ولتحقيقه يتطلب توفير الحد الأدنى من الشروط الموضوعية والتى تتلخص في ممارسة العدل الاسلامي على المستوى الاجتماعي والسياسي ، وتفاصيل هذا المشروع باعتباره الحل الوحيد لمشكلات التربية والتعليم . شروط تطبيقه وفعاليته هو موضوع دراسة أخرى ان شاء الله .

الخــاتمـــة

يبدو ومن خلال العرض والتحليل للتجديد التربوي ، أن التربية والتعليم رغم ماتوصلت اليه من تقدم كبير في مواكبة التغيرات الاجتماعية التي رافقت نشوء الدولة الحديثة وتغير مفهوم المعرفة بقيت تعيش جملة من الصعوبات والمشكلات تعيق الى حد كبير النشاط الابتكاري للذكاء • وقد أصبح تجاوز هذه المشكلات والصعوبات من الأمور المستعصية على الفكر التربوي الحديث سواء في ظل المعايير الفردية أو الجماعية ؟ اذ أن المحاولات التي جرت كلها لم تستطع أن تتجاوز هذه الصعوبات والمشكلات التي يعاني منها الفكر التربوي عموما الا في حدود معالجة الجوانب التقنية للمسائل الجوهرية •

فالتربية في ظل المعايير الفردية المتطرفة لاسيما في ضوء المفهوم الطبيعي للانسان بقيت قابعة في الاهتمام بالجانب النفسي والفعاليات الفردية لتنمو نموا طبيعيا ، مما نشأ عن ذلك اهمال صريح للأبعاد الاجتماعية التربية وتكييف الفرد اجتماعيا • وقد أدى ذلك الى انعزال المدرسة عن الحياة الاجتماعية فترة طويلة • وعلى الرغم من محاولة اضفاء البعد الاجتماعي على التربية الفردية • ومحاولة ايجاد صيغة جديدة للتربية في ظل الفلسفة الوضعية يتوازن فيها الفرد والمجتمع لاسيما عند كل من كانت ودركايم الا أن ذلك جعل التربية مجرد اعداد الناس لخدمة وطاعة النظام القائم ، وتشجيع الأفراد على الحفاظ على ما هو قائم • وطمس كل شكل من أشكال الفعل الحر الهادف الى التغيير الاجتماعي وذلك نتيجة لتطرفهم في جعل الظاهرة الاجتماعية أو القوانين الوضعية الاجتماعية والقهر الاجتماعي شرطان موضوعيان لتنمية شخصية الطفل ومن ثم كانت التربية عندهم لاتعدو أن تكون تنشئة اجتماعية للمحافظة على مايسمى بالقوانين الطبيعية للمجتمع الليبرالي الحر ، وأن العلم هو دراسة ما هو موجود موضوعيا والعمل على المحافظة عليه • ولهذا لـك فأن التربية في ظل هذا المفهوم الوضعي للعلم والعالم هي مجرد تثبيت المنطق اللانقدي كما يرى هربرت ماركيوز •

كما أن صياغة التربية وفقا لمبدأ الوطنية والقومية كأساس للتوفيق بين الأهداف الانسانية التي كانت التربية تهدف دومحا على تحقيقها منذ سقراط ، وبين الانتماء العصبي الضيق للأفراد الذي كان لا يتعدى حدود الأسرة والعشيرة • لم تحقق هذه الصياغة الهدف المنشود منها والمتمثل اساسا في الكفاءة الاجتماعية للأفراد بقدر ما كان مجرد انضباط خارجي تسري للمكونات الظاهرية للأفراد ، وتنميط اجتماعي للفردية وفق قوالب فكرية وايديولوجية للوطنيات والقوميات التي تتباين من مجتمع الى آخر • وقد كان من نتيجة التوجيه الصارم للتربية تسمو الأهداف القومية وتحويل الهدف التربوي الأسمى من فكرة الانسان الصالح او الفردية الى فكرة المواطن الصالح أن ظهرت طبقة تصبغت باستقراطية ثأرية والولاء المطلق للنظام القومي ولا تخدم الا مصالح طبقة معينة من الحكام والنبلاء والأشراف واحتكرت لنفسها كل ألوان الرقي كما لم تسلم التربية في ظل الأفكار القومية من الوقوع مرة أخرى في العصبية الضيقة والأنانية المفرطة ليس على مستوى الأفراد فحسب بل على مستوى المجتمعات كما في التربية في المانيا النازية وايطاليا الفاشية التي ما أنجبت الا تلك الفئة — من السياسيين والحكام — التي تهوى الاعتداء على الآخرين دون أي وازع انساني يحكمها •

ولم تسلم محاولة البرجماتيين المتعلقة باعادة صياغة مفهوم التربية أحسن حال — في نتائجها — من المحاولات السابقة لهم كالطبيعيين والمثاليين والوضعيين فعلى الرغم من التقدم الذي أحرزته التربية في ظل الفلسفة البرجماتية بسبب تأسيسها للتربية والتعليم على عدة مبادئ جديدة تعزز كلها فكرة التنمية كالخبرة بعديها الاجتماعي والانساني والنمو بجديه الوراثي والبيئي ، والعمل والنشاط ، وطريقة حل المشكلات والسلوك الديمقراطي كمفاهيم تربوية جديدة أعطت للتربية والتعليم نفسا جديدا لمسايرة تطورات الانقلاب الصناعي الذي بدأ بشكل بارز منذ أوائل هذا القرن ، الا أن ذلك كله لم يغني عن نقص أساسي ملحوظ بشكل بارز في تأسيس المفهوم البرجماتي للتربية على نسبية القيم والفلسفي مسايرة الميول والرغبات والاستعدادات الفردية ، وغموض الأهداف المتمركزة كلها حول المزيد من النمو • وكذلك اهمال دور المعلم ومبدأ الضبط الاجتماعي ••• الخ

وقد كان من نتيجة الصياغة الليبرالية للتربية بكل الوانها أن بقيت التربية تعاني من صعوبة التوفيق بين المنازع الفردية وبين المشاعر الغيرية وبين الغايات الاجتماعية والشعور بالمسئولية وقد أدى ذلك الى اخفاق صريح في بلوغ الهدف المنشود للتربية الفردية والمتمثل في المجتمع الديمقراطي القائم على الحرية الفردية ، وأصبح النظام التربوي بأساليبه الانتقائية والفرز الطبقي وغلوه في اثارة المشاعر الغيرية والمنافسة الحرة بين الأفراد يساهم بقسط وافر في تعميق الهوة بين الطبقات الاجتماعية مما نشأ عن ذلك ظلم اجتماعي لكثير من الفئات الاجتماعية وابتعاد مستمر عن أبسط المبادئ الديمقراطية والعدالة المدرسية والاجتماعية .

واذا كان ذلك هو ما آلت اليه التربية في ظل المذاهب الليبرالية سواء في صيغتها الفردية العالمية أو في صيغتها القومية أو في صيغة المدرسة الوضعية أو في صيغتها البرجماتية ... الخ فان التربية في ظل المعايير الجماعية ولا سيما الاشتراكية العلمية لم تكن نتائجها بأحسن حال من نظيرتها الليبرالية ، ففي ظل الاشتراكية الطوباوية بقيت التربية تعاني من صعوبة التوفيق بين مفهوم الفردية وبين مفهوم الجماعية بسبب ما يعانيه النظام التربوي من التقاليد الليبرالية ومعايير الحرية الفردية كما هو الشأن بالنسبة للتربية الاشتراكية في ظل الانظمة الديمقراطية وأما التربية في ظل الاشتراكية العلمية أى التي تأخذ العقيدة الشيوعية الماركسية فلسفيا لها فانها بقيت تعاني من طغيان النزعة الجماعية والنظرة الأيديولوجية المتطرفة الأمر الذي أدى الى خنق الحريات الفردية والمبادرات الشخصية ، ولاهمال صريح للطفل الذكي والمواهب ، وذلك بسبب تأسيس التربية والنظام التربوي عامة على فكرة الصراع الطبقي ومبدأ الضبط والنظام والجماعة والعمل . وهي الأفكار والمبادئ التي تنزع بالمدرسة في الحياة الاجتماعية — الانتاجية منها والسياسية — ومعاييرها التي تتلخص في الالتزام بأخلاقيات الطبقة العاملة ونضالها ضد الطبقات البرجوازية . ولم يؤد تأسيس التربية على هذه المبادئ الى المجتمع اللاطبقي أو على الأقل الى تحسين ظروف الطبقة العاملة طيلة فترة تطبيق التربية الاشتراكية في العالم بقدر ما أدت هذه المبادئ الى التعصب الأيديولوجي واحتدام الصراع بين الطبقة العاملة والطبقة المالكة (أصحاب

رؤوس الأموال) •

كما أن علمنة التربية والتعليم الذي بدأ في أوروبا منذ أمد بعيد كمبدأ استهدف تساوي الأفراد في حق التربية والتعليم والتقليل من الصراع المذهبي والسياسي الذي كان يهدد الوحدة الوطنية في المجتمعات الغربية • لم يستطع أن يتجاوز هذا المبدأ - من حيث تطبيقاته التربوية - حدود ازالة سلطة الكنيسة على التربية نسبيا ومساعدة الدولة المدنية على احتكار التربية والتعليم من حيث التسيير الاداري والتوجيه التربوي والتمويل المالي •

واذا كانت العلمانية كفكرة قد نجحت في تطبيقاتها على المستوى السياسي بحيث ساعدت الى حد كبير على تعايش الأيديولوجيات والفلسفات المتباينة واستتباب الاستقرار السياسي للدول نسبيا فانها أخفقت الى حد كبير في ميدان التربية والتعليم ، فعلى الرغم من صياغة المناهج التربوية والتعليمية في كل الأنظمة التربوية - الليبرالية منها والاشتراكية - صياغة علمانية والتطرف في الابعاد الديني عن المدرسة منذ أمد بعيد فان هذه الأنظمة سرعان ما اصطدمت بالواقع الديني • وتحت ضغط الحس الديني للأفراد والجماعات سارعت مرة أخرى الى اعادة الاعتبار للتربية الدينية في كل المستويات التعليمية ومن ثم بقي التراث الديني والكلاسيكي في معظم الأنظمة التعليمية الأوروبية يشكل جزءا من الثقافة العلمية والمدرسية للأفراد ، كما بقيت الأنظمة التربوية في معظم حالاتها محتفظة بالتربية الدينية - رغم تقليص أهميتها - بسبب اخفاق مبدأ العلمانية في اعطاء بديل عن القيم الدينية يمكن أن تتجانس وتتعايش في ظلها المتباينات والمتناقضات الفكرية • كما أن اضعاف القيم الدينية واخضاعها للتغير المستمر بسبب تطبيق مبدأ العلمانية لم يؤد الا الى صراع الأجيال والتفكك الأسري والقلق النفسي والشعور باليأس والاحباط والانحراف ••• الخ

تلك هي نتائج تجربة التجديد التربوي الحديث في ظل تأثر التربية بالمبادئ والمذاهب الفلسفية الكبرى أو بالأحرى في ظل تغير مفهوم المعرفة • أما التجديدات التربية المعاصرة والتي تأثرت أكثر بتطبيقات العلمية والتكنولوجية وتبدل الحياة الاجتماعية فلم تكن هي الأخرى أكثر حظا في النجاح في أهدافها

التربوية رغم ما توصلت اليه من نتائج ايجابية ، فالتطبيقات التربوية لبعض المبادئ كديمقراطية التعليم والزامية التعليم الابتدائي والتربية بالعمل واندماج المدرسة في الحياة الاجتماعية كل ذلك سمح الى حد بعيد بالمد التعليمي واتساع قاعدته ليشمل أكبر عدد ممكن من الأفراد في العالم ، كما سمح بتحسين نوعية التربية حتى تساير تسبب التطور التكنولوجي والاقتصادي . كما خففت من جهة أخرى من حدة بعض المشكلات التربوية التي تعيق التنمية كالأمية وضعف التحكم التقني ورداءة الأنتاج وقلته . غير أن ذلك كله لم يغني عن نقص أساسي في الفكر التربوي الحديث والمتمثل أساسا في غموض المفاهيم التربوية الأساسية كغموض العلاقة بين التعليم النظري والتعليم التطبيقي وعلاقة التعلم الفردي بالتعليم الجماعي وعلاقة الحرية التعليمية بمبدأ الضبط والانضباط في المدرسة ، وعلاقة التربية الجماهيرية بتربية النخبة ، وعلاقة توحيد التعليم بالتنوع الثقافي التربوي وعلاقة التعليم النظامي المدرسي بالتعليم الحر واللانظامي ، وعلاقة المركزية التعليمية باللامركزية ، كل هذه المفاهيم بقيت غامضة في عالم التربية والتعليم بسبب صياغة العلاقة بين هذه المفاهيم صياغة تضاد وتناقض واخضاع هذه المفاهيم خضوعا تاما من حيث التطبيق بالاتجاه الأيديولوجي المتبني على مستوى السياسة العامة لكل بلد ، مما ترتب عن ذلك اضطراب الأنظمة التربوية والتطرف في الانحياز - في التطبيق - لبعض المبادئ وإهمال الأخرى .

وما زال الفكر التربوي الحديث من حيث أساليبه الفنية في اعداد البرامج والطرق التربوية ووسائلها والتنظيم البيداغوجي للقسم الدراسي رهين الصراع الفكري المألوف في عالم التربية والتعليم والذي يختصر في تفسير النمو كسبب للتعلم أو نتيجة له أو تأسيس التربية والتعليم على السيكولوجيا الفردية أو على الظروف البيئية بشقيها الطبيعي والاجتماعي . وبقيت هذه المسألة العلمية غامضة على رجال التربية والتعليم بسبب الغموض السائد في تحديد الأثر النسبي لكل من الوراثة والبيئة في التربية . وتوزعت الأنظمة التربوية ما بين المتطرف في تأسيس التربية على الوراثة ومتطلبات النمو بمفهومه البيولوجي وما بين التطرف في تأسيس التربية على النظام القيم والحاجات الاجتماعية .

ولم تكن أيضا السياسة تكييف الارث الاستعماري في السياسات التربوية الحديثة في الوطن العربي نتائج مشجعة اذ بقيت التربية في الوطن العربي تعاني من نفس المشكلات والصعوبات التي يعاني منها الفكر التربوي الغربي بسبب انتقالها للسياسة التربوية الغربية عموما، بل كانت هذه المشكلات والصعوبات أكثر حدة في الوطن العربي بسبب الظرف الحضاري المتمثل في الاستعمار الذي عاشته كل الدول العربية فقد ورثت بجانب المشكلات والصعوبات التي تعاني منها الأنظمة التربوية الغربية مشكلات أخرى لم تستطع سياسة تكييف الارث الاستعماري الآن تتجاوزها كالازدواجية اللغوية وصعوبة التوفيق بين الأصالة والمعاصرة وصعوبة القضاء على الأمية ... الخ .

ومما زاد المشكلة التربوية حدة في الوطن العربي ، وغيره هو هيمنة التفسير الاقتصادي للتربية منذ خمسينات هذا القرن . فما من هدف تربوي أوسياسة تربوية أو اصلاح تعليمي الا ووراءه دافع الزيادة في نمو الانتاج المادي كما ونوعا حتى أصبح النمو الاقتصادي هو هاجس التربية في كل المستويات التعليمية وفي جميع أنحاء العالم . والمعايير الأساسية في أي تقييم تربوي أو تنظيم لسياسة تعليمية أو بيداغوجية أو توجيه مدرسي ومهني هي المعايير الاقتصادية بالدرجة الاولى حتى بدأت المدارس تتحول تدريجيا - بطريقة مباشرة أوغير مباشرة من وظيفة تعليمية وتثقيفية وتربوية الى وظيفة التدريب والتكوين المهني بالدرجة الاولى ولا سيما في مايسمى بالتعليم البولتقني .

وأخيرا وأمام اخفاق البدائل التربوية في تجاوز هذه المشكلات والصعوبات بقي الأمل الوحيد في القضاء على ثنائيات وتناقضات الفكر التربوي ، وتجاوز المشكلات والصعوبات الفكرية والفنية التي تعاني منها الأنظمة التربوية ، هو البديل الاسلامي الذي أوردنا بعض ملامحه في هذه الدراسة . ويبقى اثراء هذا البديل وشرح تفاصيله وتحديد شروط تطبيقه هو موضوع دراسة أخرى في المستقبل ان شاء الله .

والله وحده هو الموفق

بسم الله الرحمن الرحيم

استمارة استطلاعية

الأخ الكريم مدير المدرسة .... الأخت الفاضلة مديرة المدرسة أختي المعلم .... أختي المعلمة : ....

لا يخفى عليكم جميعا أن تطبيق المنظومة التربوية الجديدة ببناء المدرسة الأساسية في بلادنا يتعرض لعدة مشاكل وصعوبات مما قد يحول دون بلوغ الاهداف المرسومة على المدى القريب والبعيد للسياسة التربوية الحديثة في بلادنا .

ولما كنتم من المساهمين في هذا الاصلاح - بصورة مباشرة - ارتأينا أن نوجه اليكم هذه " الاستمارة الاستطلاعية " التى تتكون من مجموعة من الفقرات في صيغة مشكلات توقعها الباحث ويعمل على اثرائها قصد التعرف على أرائكم حول هذه المشكلات من وجودها ودرجة حدتها ، نظرا لأنكم المباشرون ليملدان تطبيق التعليم الأساسي وأساليبه الحديثة .

ومن خلال أرائكم يمكن لنا حصر المشاكل والصعوبات الرئيسية وغيرها التى تتعرض لها المنظومة التربوية الحديثة ، وبالتالي يمكن معالجتها على نحو مقترحات وتوصيات يمكن أن يتوصل اليها هذا البحث في نتائجه وأن نجاح هذا البحث مرهون بمدى مشاركتكم وتعاونكم بالادلاء الصريح بآرائكم وبكل ثقة واخلاص . وبذلك تكونون قد ساهمتم في حل المشكلات التى تعترض سبيل تطبيق المدرسة الاساسية في بلادنا .

التعليمات

وفيما يلي بعض التعليمات حول كيفية الادلاء بالرأى .

1 - توضع علامة (×) لكل فقرة من فقرات الاستمارة تحت خانة من الخانات الثلاثة وهي (رئيسية - ثانوية - ليست مشكلة) وذلك حسب رأيكم الخاص . فمثلا اذا كان رأيك في الفقرة الأولى على أنها مشكلة رئيسية فضع علامة (×) تحت خانة (رئيسية) . واذا كان رأيك في نفس الفقرة على أنها مشكلة ثانوية فضع علامة (×) تحت خانة (ثانوية) . أما اذا كان رأيك في نفس الفقرة على أنها ليست مشكلة فضع علامة (×) تحت خانة (ليست مشكلة) وهكذا في كل فقرة حسب رأيك الخاص !

2 - نرجو قراءة كل الفقرات ومحاولة فهمها جيدا للاجابة عليها بتأشيركم بعلامة (×) في الخانة التي تعبر عن رأيكم .

3 - يمكن مشاركتكم في طرح بعض النقائص أو المشكلات أو الصعوبات التي ترونها موجودة على مستوى مدرستكم ولم نتطرق اليها في فقرات الاستمارة .

4 - كما يمكنكم أن تقترحوا مجموعة من الحلول التي ترونها مناسبة ، وذلك بكتابتها على ظهر هذه الاستمارة !

5 - وحتى لا تضيع الجهود المبذولة هدرا نرجو الاجابة بصدق وبكل موضوعية وعلمية بعد التأكد منها لخدمة البحث العلمي !

وشكرا

الباحث

ف / العربي

الرقم	الفقرات	المشكلة: رئيسية	ثانوية	ليست مشكلة
01	ضيق الاقسام الدراسية وكثرة عدد التلاميذ في القسم الواحد أدى الى صعوبة التحكم في عملية التدريس .			
02	قاعات الدراسة لا تستوعب النسبة المرتفعة سنويا .			
03	ارتفاع نسبة الرسوب والاعادة أثر كثيرا على اكتظاظ الاقسام الدراسية بالتلاميذ .			
04	قلة وسائل التشغيل اليدوي كالآلات الميكانيكية والكهربائية وأشغال الابر والحياكة وأعمال الخشب .			
05	قلة وسائل اللعب والتدريبات الرياضية كالملاعب وقاعات الرياضة (أو عدم وجودها على الاقل) .			
06	عدم توافر المخابر وتجهيزاتها ، وورشات العمل لممارسة النشاطات الصناعية والميكانيكية أدى الى صعوبة ربط المعارف النظرية بالتطبيقات الميدانية في المدرسة .			
07	عدم توافر المدرسة على الحدائق وقطع من الأراضي الزراعية لممارسة النشاطات الزراعية .			
08	نقص أدوات القياس والمكيال والموازين لقياس الابعاد والحركة والأميال والاهتزازات وما الى ذلك .			
09	ندرة الوسائل السمعية البصرية ، والتعليم بمختلف وسائل الاعلام والاتصال .			
10	التجهيزات المدرسية الاساسية كالطاولات والمقاعد والسبورة وغيرها تقليدية وغير كافية لنشاط التعليم الاساسي .			
11	قلة وسائل النشاط المسرحي والسنمائي وانعدام القاعات الخاصة بذلك .			
12	الظروف الفزيقية غير متوفرة بالقدر الكافي ، كالاضاءة ووسائل التهوية والتبريد والتسخين وعزل الضجيج .			

الرقم	الفقرات	المشكلة: رئيسية	المشكلة: ثانوية	المشكلة: ليست مشكلة
13	قلة توافر الشروط الصحية داخل مدارس التعليم الأساسي ، كالتغذية والنظافة ووسائل العلاج .			
14	نقص المراجع الوزارية قد لا تكفي لتطبيق التعليم الأساسي .			
15	افتقار بعض المناهج لبعض النشاطات المهنية والاقتصادية والثقافية والاسرية .			
16	بعض المواد الدراسية لا تعكس المنجزات الحضارية والتاريخية والمعايير الاخلاقية والمهنية لمجتمعنا بشكل وافي .			
17	انعدام المكتبة داخل المؤسسة ونقص المصادر والمراجع والدراسات العلمية الوطنية المنشورة في السوق .			
18	قلة الكتاب المدرسي المجاني وصعوبة توزيعه واقتنائه في الوقت المناسب .			
19	البناءات المدرسية القديمة لا تتناسب والتغيير التربوي الجديد .			
20	الهياكل المدرسية في التعليم الاساسي لا تستجيب لمتطلبات نسبة الاستيعاب المدرسي المطلوب .			
21	احتواء البرامج التربوية على مفاهيم جديدة يصعب على المعلم فهمها وادراك أبعادها .			
22	كثافة المادة الدراسية واتساع مواضيعها جعل الحصول على جودة التعليم والتحصيل الجيد عند التلاميذ أمر صعب التحقيق على المعلم .			
23	ضعف التكامل الملحوظ بين مواضيع المادة الدراسية الواحدة أدى الى صعوبة ادراك أساسيات المادة أو أبعادها على التلميذ .			
24	ضعف التكامل بين المواد الدراسية المختلفة جعل التمكن من التكامل المعرفي للتلميذ من الأمور الصعبة لتحقيقها .			
26	قلة التطبيقات الميدانية للمعارف النظرية أدى الى عجز التلميذ في كثير من الأحيان في استغلال المعارف النظرية في الميدان العلمي .			
27	قلة التطبيقات الميدانية للمواد العلمية والطبيعية يؤدي الى صعوبة تحقيق أهداف المنظومة التربوية في التوجيه التقني .			

الرقم	الفقـــرات	المشكلة: رئيسية	ثانوية	ليست مشكلة
28	طغيان الاتجاه التقني والتكنولوجي في البرامج التربوية أدى الى صعوبة تنمية النزعة الانسانية والاجتماعية عند التلاميذ .			
29	طغيان النزعة الحسية والاعتماد على التشغيل اليدوي والتدريبات المهنية أدى الى صعوبة تجريد المفاهيم في اذهان التلاميذ .			
30	ضعف الجانب الثقافي في طبيعة البرامج التربوية الجديدة أدى الى صعوبة اتساع مدركات الطفل الاجتماعية .			
31	ضعف العلاقة بين المواد الدراسية والبرامج وبين مختلف المنتجات والنشاطات المحلية الوطنية .			
32	صعوبة ربط المادة الدراسية على المعلم بالحياة الاجتماعية والبيئة للتلميذ .			
33	ضعف الصلة بين البرامج التربوية واهتمامات التلاميذ أدى الى صعوبة اثارة اهتمامات التلاميذ .			
34	ضعف تدريب المعلم على الطريقة الحوارية أدى الى صعوبة تطبيقها داخل القسم .			
35	مستوى البرامج التربوية لا تتناسب وسن التلاميذ مما صعب عليهم فهمها واستيعابها .			
36	قلة الاختبارات وروائز الذكاء التي تكشف عن العمر العقلي للتلاميذ أدى الى صعوبة توزيع التلاميذ توزيعا بيداغوجيا محكما .			
37	توحيد المعلومات والمعارف لكل التلاميذ أدى الى صعوبة الوقوف على الفروق الفردية واشكال الاستعدادات والميولات عند التلاميذ .			
38	اعتماد الطريقة الحوارية في القسم المكتظ جعل انتهاء الدرس في وقته المحدد أمرا صعبا على المعلم .			
39	اعتماد كثير من المعلمين على الطريقة التقليدية في التدريس يقلل من احتمالات تحقيق الفعالية الايجابية للبرامج التربوية عند التلاميذ .			
40	عدم استمرار المنهج وتغييره من حين الى آخر يؤدي الى تباين الخبرة عند الجيل الواحد .			
41	المقاييس الموضوعية لانتقاء معلم المدرسة الاساسية لا تستجيب لاهداف الاصلاح التربوي الجديد .			
42	مدة تكوين معلم المدرسة الاساسية قصيرة لا تكفي لمتطلبات المدرسة الاساسية من الخبرة العلمية والمهنية .			

الرقم	الفقـــــــــــرات	المشكلـــــــــة رئيسية	ثانوية	ليست مشكلة
43	ضعف التكوين بالنسبة للمعلم الجديد ، وندرة المعلم المتوافر على الخبرة اللازمة للتعليم الأساسي .			
44	اختلاف وتباين نوعية التكوين والأهداف بين المعاهد التكنولوجية للتربية وبين متطلبات وأهداف المدرسة الأساسية للتعليم الاساسي .			
45	نقص الفرص وعدم تكافؤها في رفع المستوى الثقافي والمهني للمعلم .			
46	ضعف مستوى التربصات القصيرة المدى والندوات والملتقيات الجهوية والمحلية لرفع مستوى المعلم وتوعيته بالاصلاح التربوي الجديد .			
47	صعوبة حضور المعلم للملتقيات التربوية لعدم توافر وسائل النقل .			
48	صعوبة رفع مستوى المعلم بالامكانات الذاتية وحدها ، لقلة المصادر والمراجع .			
49	قلة المشاركة الجماعية والتعاون بين المعلمين واطارات التعليم في توعية المعلم بالاصلاح الجديد وتدريبه على استخدام الوسائل التعليمية وتبني الطرق التربوية الحديثة .			
50	اختلاف وصعوبة الاتفاق بين المشرفين التربويين على توحيد الطرق التربوية ، وكيفية استخدام الاساليب التربوية الحديثة .			
51	قلة الاطار الكفء لتوجيه وارشاد المعلم في أوساط المفتشين والمستشارين التربويين .			
52	ثقافة المعلم العلمية والمهنية لا تسمح له بادراك أهداف المنظومة التربوية ووعي متطلبات مرحلة التجديد التربوي .			
53	قلة الاخصائيين الأكفاء في مرحلة التعليم الأساسي لترشيد المعلم ومساعدته في مهنته .			
54	انتشار الانتقال المهني والهروب من مهنة التعليم للمعلمين .			
55	عدم استحداث شعب اختصاص لمعلم المرحلة الأولى والثانية من التعليم الاساسي .			
56	تكليف المعلم في الطور الاول والثاني بعدة مواد وتدريس جميع السنوات .			
57	انعدام المرونة وتكافؤ الفرص في نظام الترقية وعدم الاهتمام بتحسين الظروف المهنية للمعلم .			

الرقم	الفقـــــرات	المشكلة: رئيسية	ثانوية	ليست مشكلة
58	انشغال المعلم كثيرا بمشاكله العائلية والمادية ، وانعدام الحوافز والتشجيعات المادية والمعنوية للمعلم .			
59	الاشراف الاداري المركزي وكثرة الروتين الاداري لا يساعد على رفع مستوى مردودية التعليم في موسسات التعليم الاساسي .			
60	الضغوط المالية وانعدام الاستقلال المالي لموسسات التعليم الاساسي جعل تحسين الظروف المهنية وتوحيد نوعية التعليم من الامور المستعصية على ادارة الموسسة .			
61	طريقة الامتحانات تقليدية في مضمونها وتعتمد على الاسترجاع الذي يودي الى نمو الحفظ عند التلاميذ واهمال الفهم .			
62	اهمال بعض المعلمين الطريقة التقليدية في الامتحانات ادى الى هبوط نزعة الحفظ عند التلاميذ .			
63	الامتحانات الفجائية المعتمدة في بعض الاحيان لا تعبر نتائجها بصدق عن تفوق بعض التلاميذ واخفاق البعض الآخر .			
64	طريقة توحيد الاسئلة لجميع اقسام السنة الواحدة في الطور الثالث لا تقيس نتائجها درجة التحصيل في كثير من الاقسام ولا سيما في الحالات التي لا يتمكن فيها المعلم من اتمام البرامج .			
65	عدم استعمال الارقام السرية لورقة الامتحان كثيرا ما تودي الى تدخل العوامل الذاتية في التقييم مما قد يوثر سلبا على التقييم الصحيح للتلميذ .			
66	توزيع المعاملات توزيعا متساويا على جميع المواد لا يتناسب والتوزيع الزمني للمواد .			
67	إهمال قيمة الامتحانات نسبيا في السنوات ماقبل التوجيه (أي في الطور الاول والثاني) ادى حتما الى الانتقال الآلي لكثير من التلاميذ من سنة الى اخرى .			
68	كثرة الامتحانات الجزئية لا تساعد على انهاء البرامج في الوقت المحدد لها .			
69	كثرة الامتحانات الجزئية كثيرا ما ادت الى ملل المعلم مما ينعكس على التقييم الجيد للتلميذ .			

الرقم	الفقرات	المشكلة: رئيسية	المشكلة: ثانوية	ليست مشكلة
70	تقييم المعلم للتلميذ بوسلة الامتحانات - وغياب الوسائل التعليمية الاخرى كالمرشدين النفسانيين والموجهين - يعد تقويما ناقصا .			
71	معايير التوجيه المستعملة غير كافية وليست مبنية على أسس علمية ونفسية دقيقة .			
72	انعدام الروائز والاختبارات النفسية لقياس الميولات والرغبات والاستعدادات أدى الى نقص الدقة العلمية في التقييم والتوجيه .			
73	عدم احترام معايير وقواعد التوجيه المحددة في كثير من الأحيان قد يؤثر سلبا على أهداف المنظومة التربوية .			
74	الاختلاف في تحديد مستوى النجاح من منطقة لأخرى ومن مدرسة لأخرى قد يؤثر سلبا على المساواة في فرص التعليم والتكوين .			
75	تحديد نسبة النجاح والانتقال الى المرحلة الثانوية قلل من فرص التعليم لمابعد الأساسي .			
76	تحديد نسبة الانتقال والنجاح والرسوب والتوجيه الى الميدان العلمي وفقا لمعيار نسبة الطلب على الاماكن أدى الى الاخلال بمعايير التوجيه العلمي الدقيق .			
77	الاعتماد على نتائج السنة الأخيرة من الطور الثالث واهمال نتائج السنوات الاخرى في التوجيه المدرسي والمهني أثر سلبا على صحة التوجيه .			
78	معيار التفوق في المواد العلمية والرياضية كأساس لقياس الذكاء أدى الى اهمال أشكال الذكاء الاخرى كالتفوق في المواد الادبية .			
79	ضعف التنسيق بين مؤسسات التعليم الاساسي ومختلف مراكز التكوين المهني .			
80	ضعف الاحصائيات وعدم دقتها على المستوى الوطني أثر على التوجيه العام للتلميذ لمراحل مابعد التعليم الاساسي .			
81	كتضاض القسم الدراسي أدى الى صعوبة ضبط سلوك التلميذ وصعوبة اضفاء الطابع التعاوني الودي بين التلاميذ .			

الرقم	الفقـــرات	المشكلة: رئيسية	المشكلة: ثانوية	المشكلة: ليست مشكلة
82	سيادة النزعة السلطوية لمعلم المدرسة الاساسية في كثير من الاحيان .			
83	الجزاء المدرسي يقوم في معظمه على العقاب المدرسي الذى يودى الى انطواء التلميذ وانعزاله عن المدرسة .			
84	ضعف التغيير التربوى الجديد في اقامة تقاليد وعادات مدرسية جيدة .			
85	ليست هناك معالم واضحة لبناء علاقات اجتماعية واضحة بين أسرة التعليم .			
86	سيادة النزعة الادارية والسلطوية في كثير من الاحيان للمشرفين التربويين أدى الى صعوبة التكيف المهني للمعلم .			
87	طابع الانفعال والانفعالات السائد لدى كثير من المعلمين في واجباتهم جعل التمسك بالطابع السلطوى الادارى للمشرفين أمرا حتميا .			
88	التنظيم المركزى للتسيير المدرسي أدى الى صعوبة اقامة علاقات علمية وثقافية وتعاونية بين موسسات التعليم الاساسي .			
89	قلة زيارة أولياء التلاميذ للمدرسة جعل مهمة التعرف على مشاكل وصعوبات التلاميذ في المجال الدراسي والتكيف الاجتماعي أمرا صعبا .			
90	قلة المعلومات الاسرية المتوافرة لدى المدرسة على التلميذ أدى الى صعوبة التعرف على شكل العلاقات الاسرية لدأول .			
91	انخفاض المستوى الثقافي لاولياء التلاميذ وانعدامه عند كثير منهم جعل علاقة التعاون بين البيت والمدرسة ضعيفة .			
92	مستوى البرامج التربوية ولا سيما العلمية منها تفوق بكثير ثقافة الأسرة في كثير من الحالات			
93	افراغ المحيط الاجتماعي ووسائل التثقيف الاجتماعي من المضمون الثقافي العلمي .			
94	اغراءات الشارع ووسائل الاعلام والمحيط الاجتماعي أغنى بكثير من اغراءات المدرسة .			

الرقم	الفقرات	المشكلة رئيسية	المشكلة ثانوية	ليست مشكلة
95	ندرة الندوات الثقافية وانعدامها في كثير من المناطق التي تجمع بين المعلمين للحوار والتشاور فيما بينهم .			
96	ضعف العلاقة بين مدارس التعليم الاساسي وبين المؤسسات الانتاجية والثقافية والسياسية .			
97	نقص الاعلام وتبادل النشاطات الثقافية بين مؤسسات التعليم الاساسي وغيرها .			
98	ضعف التشجيعات المالية والادبية لاصدار مجلات الاطفال وتبادلها داخل مؤسسات التعليم الاساسي .			
99	قلة الزيارات الميدانية والسياحية والرحلية للمؤسسات الوطنية لتنمية العلاقات المدرسية .			
100	انعدام جمعيات مجالس التلاميذ .وعدم تشجيعهم على المشاركة في منظمات الشباب .			

قائمة المراجع

1) ـ الابراهيمي أحمد طالب: من تصفية الاستعمار الى الثورة الثقافية (62ـ 1972) ت/ حنفي بن عيسى ش.و.ن.ت الجزائر (ب.ت.ط) .

2) ـ الصيداوي أحمد وآخرون: الانماء التربوي : اعداد قسم الدراسات التربوية معهد الانماء العربي . (الدراسات التربوية رقم 1) ط1 . 1978م بيروت لبنان .

3) ـ أحمد لطفي بركات: التربية والتقدم في الوطن العربي . دار المريخ / الرياض م.ع. السعودية 1979م .

4) ـ آ. ليا نـزيني في : الجمود والتجديد في التربية المدرسية . ت/ عبد الله عبد الدائم . دار العلم للملايين بيروت ط1 . 1981م .

5) ـ أبو خلدون ساطع الحصري: أحاديث في التربية والاجتماع . بيروت. ط1. 1978م مركز دراسة الوحدة العربية لبنان .

6) ـ القباني اسماعيل :التربية عن طريق النشاط . ط 1 . مكتبة النهضة المصرية 1958م .

7) ـ الجمالي حافظ :أبحاث في علم نفس الطفل والمراهقة . (ب.ت.م.ط) .

8) ـ البطوجي حسين حمدي :التكنولوجيا والتربية . ط 2 . 1983م دار القلم الكويت.

9) ـ أبو عمشة عدنان فياض :تطور مفهوم محو الأمية وتعليم الكبار . المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافية (ب.م.ت.ط) .

10) ـ آمنو أحمد مختار: منابع المستقبل اليونسكو . 82 . باريس .

11) ـ أجيرون شارل روبير: تاريخ الجزائر المعاصر ت/ عيسى عصفور .ط1 . 1982م (زدني علما) . منشورات عويدات بيروت .

12) ـ أحمد فرحان اسحاق : التربية الاسلامية بين الأصالة والمعاصرة . ط 1 .1982 دار الفرقان للنشر والتوزيع . عمان الأردن .

13) ـ بشارة جبرائيل :المنهج التعليمي . دار الرائد العربي . بيروت . لبنان .ط1 1983م .

14) سيباجيه جان : حق الناس في التربية والتعليم في العالم المعاصر، اليونسكو
(ب . ت . ط) .

15) - بغلي أحمد سيد : جوانب من سياسة الجزائر الثقافية . ط 1980م اليونسكو
باريس .

16) - بن حدة يوسف : اتفاقيات ايفيان . ت / لحسن زغدار . ديوان المطبوعات الجامعية
1987م .

17) - بيرسان دانيال : دور العلم والتكنولوجيا في التنمية نهج لليونسكو
اليونسكو 1980م - باريس .

18) - بلعيد الله عبد العزيز : تطور الفكر واللغة في المغرب الحديث . دار لسان
العرب . بيروت (ب.ت.ط) .

19) - بن أشنهو عبد اللطيف : التجربة الجزائرية في التنمية والتخطيط (62-80)
ت / محمد صبح وآخرون . (ب.ت.ط) .

20) - بارتس .ن . وآخرون : ديمقراطية التعليم وسيكولوجية التربية ت / زهير السعداوي
دار بن خلدون . بيروت . ط1 . 1980م .

21) - بلساد هي : مناهج التربية . ت / جوزف عبود كبة . المكتبة العلمية . منشورات
عويدات لبنان . (ب . ت . ط) .

22) - جورج بوليتزر ، جي بيس ، موريس كافيين : أصول الفلسفة الماركسية . ت / شعبان بركات
المكتبة العصرية صيدة .

23) - جدعان فهمي : أسس التقدم عند مفكري الاسلام في العالم العربي الحديث . المؤسسة
العربية للدراسات والنشر ط 2 . 1981م .

24) - جلول عبد القادر : تاريخ الجزائر الحديث . دراسة سيكولوجية . ت / فيصل
عباس . م خليل أحمد خليل . ط 2 . 1982م دار الحداثة
بيروت .

25) - جورج نيلر : مقدمة الى فلسفة التربية . ت / نظمي لوقا . مكتبة الأنجلو المصرية
(ب - ت . ط) .

26) ـ ديوي جون :الديمقراطية والتربية . ت/ نظمي لوقا . مكتبة الأنجلو المصرية . 1978م .

27) ـ ديوي جون :المدرسة والمجتمع . ت / أحمد حسن الرحيم . مكتبة الحياة بيروت ط 2 . 1978م .

28) ـ ديوي جون :الخبرة والتربية . ت / محمد رفعت رمضان ، نجيب اسكندر مطبعة المعرفة . مصر . (ب.ت.ط) .

29) ـ دويس موريس وآخرون :علم نفس الطفل . ت / حافظ الجمالي . مطبعة جامعة دمشق . 1965م

30) ـ دوسوررنيه :انسانية الانسان . ت / نبيل صبحي الطويل . ط2 . 1984م . مؤسسة الرسالة بيروت لبنان .

31) ـ دوباسي ايزانسكي :تعليم البنات . اليونسكو 1981م باريس .

32) ـ دويدين بياتريس :هل يقدم تعليم واحد للذكور والاناث . اليونسكو . 1981 باريس .

33) ـ دويس جيمس :الأسس العامة لنظريات التربية . ت/ صلاح عبد العزيز . محمد السيد غلاب . مكتبة النهضة . المصرية . 1960م .

34) ـ هو بكنر طوماس :النفس المنبثقة في المدرسة والبيت . ت/ محمد على العريان . مكتبة النهضة المصرية .

35) ـ هانتس نيكولاس : التربية المقارنة . ت / يوسف ميخائيل أسعد . دار النهضة العربية . 1966م .

36) ـ هالسي وجيون فلود س. برميك :التربية والتقدم الاجتماعي والاقتصادى الدول النامية . ت/محمد لبيب النجمي . دار النهضة المصرية القاهرة . 1976م .

37) ـ هاوس . هـ . وبزر: التعليم مدى الحياة والمدارس والمناهج في البلدان النامية ت/ المركز الدولي الوظيفي للكبار في العالم العربي . معهد اليونسكو للتربية يرسى اللبنان . 1979م .

38) - زهران سعد وآخرون: العالم الثالث يفكر لنفسه، ط1، 1981م، دار بن رشد بيروت لبنان.

39) - حسين منصور، يوسف خليل يوسف: التعليم الأساسي مفاهيمه، مبادئه، وتطبيقاته اليسكو (ب.ت.ط).

40) - يوسف خليل يوسف: التعليم الأساسي في اطار التنمية الشاملة في البلاد العربية اليسكو (ب.ت.ط).

41) - كلاباريد ايدورد: التربية الوظيفية، ت/ محمود قاسم، مكتبة الأنجلو المصرية (ب.ت.ط).

42) - كروس لويس: التفجر المدرسي، العدد الثالث، تعريب الياس فرج، ط 1965 سوريا.

43) - كاريل الكسيس: الانسان ذلك المجهول، ت/ شفيق أحمد، مكتبة المعارف بيروت، ط 3، 1980م.

44) - كريسون أندريه: روسو، حياته، فلسفته، منتخبات، ت/نبيه صقر، ط3 1982م، منشورات عويدات، بيروت.

45) - مالك بن نبي: وجهة العالم الاسلامي، ت/عبد الصابور شاهين دار الفكر، (ب.ت.ط).

46) - مالك بن نبي: ميلاد المجتمع، (شبكة العلاقات الاجتماعية، ط.

47) - مدني عباس: مشكلات تربوية في البلاد الاسلامية، ط1، 1986م دار الشهاب باتنة الجزائر.

48) - مدني عباس: النوعية التربوية في المراحل التعليمية في البلاد الاسلامية، دراسة ابستمولوجية للمعرفة التربوية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ط1، 1989م الرياض.

49) - مرسي محمد منير: الاتجاهات المعاصرة في التربية المقارنة، عالم الكتب القاهرة، (ب.ت.ط).

50)- مقبل فهمي توفيق : النشاط المدرسي ، مفهومه ، تنظيمه ،علاقته بالمنهج
ط1 ، 1978م ، دار المسيرة بيروت .

51)- مساكاريكو : التربية الاشتراكية ، ت/ أديب يوسف شيش ، دار الفكر
(ب.ت.ط) .

52)- ميد بسي أنجلا : التربية الحديثة ، ت/ علي شاهين ، ط3 ، 1982 ، سلسلة
زدني علما ، منشورات عويدات ، بيروت باريس .

53)- محمد الصالح عمر : في البحث عن بديل تربوي وثقافي تقدمي ، سلسلة
كتاب التقدم ، رقم 9 ، دار التقدم للنشر والتوزيع تونس
(ب.ت.ط) .

54)- محمد باقر الصدر : عناصر المجتمع في القرآن الكريم (محاضرات) المدرسة
القرآنية ، ط2 ، 1981م ، دار التعارف للمطبوعات
بيروت لبنان .

55)- محمد قطب : منهج التربية الاسلامية ، ط6 ، 1982م ، دار الشروق .

56)- مجموعة من الأساتذة : التجارب الديمقراطية في الوطن العربي ، دار الحداثة
المغرب ، ط1 ، 1981م .

57)- مجموعة من الأساتذة : التعايش بين الثقافات على كوكبنا الأرض ، ت/ فؤاد اسكندر
، سليمان شعلان ، دار المعرفة القاهرة ، 1972م .

58)- ناصر محمد علي : قراءات في الفكر التربوي ، ج1 ، وكالة المطبوعات الكويت
ط2 ، 1977م .

59)- نهلة جبور وآخرون : الوعي التربوي ومستقبل التربية في البلاد العربية ، ط3
1972م .

60)- سيد ابراهيم الجبار : دراسات في التجديد التربوي ، ط 1978م ، مكتبة
غريب الكويت .

61)- سيد ابراهيم الجبار : دراسات في تاريخ الفكر التربوي ، ط1 ، 1974م وكالة
المطبوعات ، الكويت .

62) — **سمعان وهيب**: التعليم في الدول الاشتراكية الانجلو المصرية القاهرة (ب.ت.ط) .

63) — **سمعان وهيب**: دراسات في التربية المقارنة . ط3 . مكتبة النهضة المصرية القاهرة . 1974م .

64) — **سمعان وهيب**: التربية في العالم المعاصر .

65) — **سعد الله أبو القاسم**: تاريخ الجزائر الثقافي من القرن العاشر الى القرن الرابع عشر الهجرى . ط1 . 1981م ج 1 . ش.و (ن.ت الجزائر .

66) — **سلامة عبد الرحمن**: التعريب في الجزائر من خلال الوثائق الرسمية . ط 1 . 1981م . مكتبة الطلب . ش.و.ن.ت . الجزائر .

67) — **سيمونستر ترسليتال**: الدروس التي تعلمها التربية من علم النفس، تر/ عبد الرحمن صالح عبد الله . ط1 . 1981م . دار الفكر .

68) — **عمار طالبي**: ابن باديس حياته ، آثاره ، ط2 . 1983م . دار الغرب الاسلامي بيروت لبنان .

69) — **عماد الدين خليل**: العقل المسلم والرؤية الحضارية . ط1 . 1983م . دار الحرمين الدوحة .

70) — **عبد المجيد محسن**: المذهبية الاسلامية والتغيير الحضاري . ط1 . 1984م قطر .

71) — **عبد الحكيم شوقي**: علمنة الدولة وعقلنة التراث . العربي . ط1 . 1979م دار العودة بيروت .

72) — **عبد الوهاب الناشر محمد**: التعليم التقني في الوطن العربي . الواقع والاتجاهات اليسكو . تونس 1985م .

73) — **عبد العزيز صالح**: تطور النظرية التربوية . ط1974م . وكالة المطبوعات الكويت .

74) — **عطية نعيم**: التعليم التربوى الهادف . دار الكتاب اللبناني . بيروت لبنان (ب.ت.ط) .

75) - عبد السلام منذر: دراسات في اقتصاديات التربية • ط1 • 1974م دار الطليعة بيروت •

76) - عرق سوس محمد خير: التيارات التربوية عند رسلو • مطبعة العلم • دمشق 1964م •

77) - عرق سوس محمد خير: التربية المقارنة عند اليونسكو • مطبعة العلم دمشق •

78) - فائق أحمد : مدخل الى علم النفس • الأنجلو المصرية • 1966م • •

79) - فروخ عمر، مصطفى خالد :التبشير والاستعمار في البلاد العربية

80) - فرجاني نادر: مدد دات لكاتبة امركز دراسات الوحدة العربية ط4 • 1985م بيروت لبنان •

81) - فيزي جون :التعلم في عالمنا الحديث •ت/ محمد الأكحل • دار الافاق الجديدة • بيروت • 1967م •

82) - فرد لين انكار : عرض احصائي للتعليم في البلدان العربية • ت/انعام الصغير • المركز الاسلامي لتخطيط التربية • بيروت 1972م •

83) - قيس هادي أحمد : الانسان المعاصر عند هربرت ماركيوز • ط1 • 1980م المؤسسة العربية للدراسات والنشر بيروت •لبنان •

84) - رابح تركي : التعليم القومي والشخصية الجزائرية • ط2 • 1981م • ش•و•ن •ت • الجزائر •

85) - رابح تركي :أصول التربية والتعليم • ديوان المطبوعات الجامعية •ط2 1982 الجزائر •

86) - رسل برتراند : في التربية • ت / سمير عبده • دار مكتبة الحياة • بيروت لبنان (ب•ت •ط) •

87) ـ رسل برتراند : التربية والنظام الاجتماعي ـ ت/ سمير عبده ، مكتبة الحياة ، بيروت ، ط2 ، 1978م .

88) ـ ريد هربرت : التربية والتعلم في خدمة السلام ـ ت/ محمد السنيني ، مؤسسة المطبوعات الحديثة (ب ت ط) .

89) ـ رونيه روبير : التربية العامة ـ ت/ عبد الله عبد الدائم ـ ط1 ، 1967م .

90) ـ روبين بيدلي : المدرسة الشاملة ، ت/ محمد منير مرسي ، ويوسف خليل يوسف ، عالم الكتب (ب ت ط) .

91) ـ شريط عبد الله : نظرية حول سياسة التعليم والتعريب ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، 1984م ، الجزائر .

92) ـ شيرينسكي أندري : بدايات في طريق العلم ، دار التقدم ، موسكو (ب ت ط) .

93) ـ غاندي المهتما : التربية الأساسية ـ ت/ محمد الشنيني ، دار المعارف القاهرة 1969م .

94) ـ غارودي رجاء : وعود الاسلام ، ت/ مهدي زغيب ، الدار العالمية للطباعة والنشر لبنان ، (ب ت ط) .

95) ـ غارودي رجاء : مشروع الأمل ، 17 ، 1977م ، دار الآداب بيروت لبنان .

الدوريات والمجلات

1) ـ الثقافة : العدد ، 78 ، السنة الثالثة عشر / ديسمبر 1983م وزارة الثقافة والسياحة الجزائر .
العدد ، 82 ، السنة الرابعة عشر ، يوليو أغسطس ، 1984 = = = = = .
العدد ، 85 ، السنة الخامسة عشر ، يناير فبراير ، 1985م ، = = = = = .
العدد ، 91 ، السنة السادسة عشر ، يناير فبراير 1986م ، = = = = = .
العدد ، 92 ، السنة = = مارس أفريل ، 1986 ، = = = = = .
العدد ، 95 ، السنة = = سبتمبر أكتوبر ، 1986م ، = = = = = .

2) ـ النشرة الرسمية للتربية الوطنية : عدد خاص ، وزارة التربية ، 1976م الجزائر .

3) ـ وزارة التربية والتعليم الأساسي : بيانات احصائية لسنة 80 ـ 1981م عدد رقم 9 ، مارس 81 .

4) ـ وزارة التربية : مشروع اصلاح التعليم وبناء المدرسة الأساسية ، سبتمبر ، 1979م الجزائر .

5) ـ الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية: ميثاق الجزائر . 1964م .

6) ـ الجمهورية الجزائرية الجريدة الرسمية: العدد 33 . السنة 1976م . الجزائر .

7) ـ حزب جبهة التحرير الوطني: ملفات وثائقية ـ 24 ـ نصوص أساسية لجبهة التحرير الوطني الجزائر (54 ـ 1962) أوت 1976م وزارة الاعلام والثقافة الجزائر .

8) ـ حزب جبهة التحرير الوطني التخطيط والتنمية تقيم المخططات الانمائية ديسمبر 1983 الجزائر .

9) ـ حزب جبهة التحرير الوطني: التخطيط والتنمية . توجيهات التنمية الاقتصادية والاجتماعية على المدين المتوسط والطويل . 19 سبتمبر 1983م الجزائر .

10) ـ حزب جبهة التحرير الوطني: اللجنة المركزية للنصوص الأساسية . لحزب جبهة التحرير الوطني . 79 ـ 1980م : الجزء الرابع .

11) ـ حزب جبهة التحرير الوطني: لوائح المؤتمر الخامس . ديسمبر 1983م الجزائر .

12) ـ حزب جبهة التحرير الوطني: التخطيط والتنمية . جـ1 . تقيم المخططات الانمائية ديسمبر 1983م الجزائر .

13) ـ حزب جبهة التحرير الوطني: تقرير الأمين العام للمؤتمر الخامس . ديسمبر 1983م الجزائر .

14) ـ وزارة التخطيط والتهيئة العمرانية: خلاصة الحصيلة الاقتصادية والاجتماعية للعشية 1967 ـ 1978 . الجزائر مارس 1980م .

15) ـ احصائيات تخص قضايا الأسرة والمجتمع الجزائرى .

16) ـ مجلة التربية: العدد الأول . السنة 1 . 1982م وزارة التربية الوطنية . الجزائر . العدد الثالث . السنة 1 . 1982م . وزارة التربية الوطنية . الجزائر .

17) ـ مجلة همزة الوصل: العدد 11 . السنة 75 ـ 1976م وزارة التعليم الابتدائي والثانوى مديرية التكوين . الجزائر .

18) ـ رسالة اليونسكو: ماى 85 . السنة 1938 باريس . يونيو 85 . السنة 1938م باريس .

19) — **مجلة التربية الجديدة**: مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في البلدان العربية السنة 1 العدد 3 .

20) — **مجلة مستقبل التربية** : العدد 4 ، اليونسكو .

21) — **مجلة الرؤيا** : العدد 2 ، السنة 1 ، 1983م اتحاد الكتاب الجزائريين ، الجزائر .
العدد 3 ، السنة 2 ، 1983م اتحاد الكتاب الجزائريين ، الجزائر .

22) — **اليسكو** : آراء في التربية المستمرة ، ط 1980م .

23) — وقائع وبحوث المؤتمر الفكري الأول للتربويين العرب ، ج2 ، بغداد ، 1975م .

24) — **اليونسكو**: التعليم في الدول العربية على ضوء مؤتمر أبوظبي ، 1977م ، العدد 36 .

25) — **مركز دراسات الوحدة العربية** : دور التعليم في الوحدة العربية .

26) — وسائل تنفيذ استراتيجية تطوير التربية في البلاد العربية ، يناير 1979 ، اليسكو .

27) — تطور محو الأمية في الوطن العربي ، دراسة تحليلية ، 79 — 1980م تونس اليسكو 1981 .

23) — **البنك الدولي** : التربية وثيقة سياسة القطاع ، واشنطن الولايات المتحدة الأمريكية ، 1981م .

29) — **البنك الدولي** : تقرير عن التنمية في العالم 1981م .

30) — **مجلة الجيل** : مارس 1988م ، قبرص .

٤٢٠٢٤٣

31) — **مجلة العمل والتنمية** العدد 2 ، السنة 2 ، سبتمبر 1984م ، المعهد العربي للثقافة العمالية وبحوث العمل في الجزائر .

32) — **المنور**: المجلد العاشر العدد الثاني ، 1985م ، العراق .

33) — **مجلة العالم** : العدد 237 ، السنة الخامسة ، 1988م ، لندن .

فهرس الموضوعات